

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANA PRISCILA BATISTA

**Construção e análise de parâmetros psicométricos do Inventário  
de Estilos de Liderança de Professores**

CURITIBA  
2013

ANA PRISCILA BATISTA

**Construção e análise de parâmetros psicométricos do Inventário  
de Estilos de Liderança de Professores**

Tese apresentada como parte dos requisitos para obtenção do grau de Doutora em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Linha de Pesquisa de Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano. Setor de Educação. Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lidia Natalia Dobrianskyj Weber.

CURITIBA  
2013

Catálogo na publicação  
Cristiane Rodrigues da Silva – CRB 9/1746  
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Batista, Ana Priscila  
Construção e análise de parâmetros psicométricos do Inventário de  
Estilos de Liderança de Professores / Ana Priscila Batista – Curitiba, 2013.  
178 f.

Orientadora: Profª Drª Lidia Natalia Dobrianskyj Weber.  
Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação da Universidade  
Federal do Paraná.

1. Gestão educacional – teses. 2. Liderança - aspectos psicológicos.  
3. Controle Aversivo (psicologia). I. Título.

CDD 370.15



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



## PARECER

Defesa de Tese de ANA PRISCILA BATISTA para obtenção do Título de DOUTORA EM EDUCAÇÃO. Os abaixo assinados: DRª LIDIA NATALIA DOBRIANSKYJ WEBER (Presidenta), DRª MARIA AUGUSTA BOLSANELLO, DRª SUZANE SCHMIDLIN LÖHR, DRª SONIA REGINA LOUREIRO (Por Parecer), DR. PLÍNIO MARCO DE TONI e DRª CAROLINE GUIANTES DE SALVO (Membros Titulares) arguíram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Tese: "CONSTRUÇÃO E ANÁLISE DE PARÂMETROS PSICOMÉTRICOS DO INVENTÁRIO DE ESTILOS DE LIDERANÇA DE PROFESSORES".

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está apta ao Título de DOUTORA EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

| BANCA                                   | ASSINATURA | APRECIÇÃO |
|---|------------|-----------|
| DRª LIDIA NATALIA DOBRIANSKYJ WEBER     |            | Aprovada  |
| DRª MARIA AUGUSTA BOLSANELLO            |            | Aprovada  |
| DRª SUZANE SCHMIDLIN LÖHR               |            | Aprovada  |
| DRª SONIA REGINA LOUREIRO (Por Parecer) |            |           |
| DR. PLÍNIO MARCO DE TONI                |            | Aprovada  |
| DRª CAROLINE GUIANTES DE SALVO          |            | Aprovada  |

Curitiba, 22 de novembro de 2013.

Profª Drª Monica Ribeiro da Silva  
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Profª, Dra. Monica Ribeiro da Silva  
Coordenadora do Programa de  
Pós-Graduação em Educação  
Matrícula: 125750



Aos meus grandes amores Fabio e Emanuela, por  
tornarem melhor a minha vida.

Aos professores e professoras que acreditam que uma melhor  
interação com os alunos pode fazer a diferença na Educação e em  
diversos aspectos da vida dos envolvidos.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente gostaria de agradecer a Deus por ter me propiciado todo esse contexto de aprendizagem, no qual pude contar com pessoas tão especiais. Com algumas aprendi muito sobre o tema do meu estudo e com outras tive o suporte necessário para executá-lo. Reconheço, com toda gratidão, a todos que contribuíram de alguma forma para a realização desse trabalho.

À minha orientadora, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lidia Natalia Dobrianskij Weber, pela dedicação, confiança, apoio e incentivo durante todo esse período de convivência, o que foi fundamental para que eu conseguisse conciliar o doutorado com a realização do sonho de ser mãe. Agradeço por ter acreditado em mim e por ter me dado a honra de ser sua orientanda!

Às Professoras Dr<sup>a</sup> Suzane Schmidlin Löhr, Dr<sup>a</sup> Sônia Regina Loureiro e ao Prof. Dr. Plínio Marco de Toni, pelas análises e contribuições no exame de qualificação do doutorado, o que contribuiu para que a presente tese fosse desenvolvida de uma melhor forma. Agradeço a todos, e também à Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Augusta Bolsanello, por prontamente aceitarem e se disponibilizarem a participar da banca de defesa desse trabalho.

Aos colegas orientandos e ex-orientandos de pós-graduação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lidia Natalia Dobrianskij Weber, pelo apoio, discussões e análises que contribuía para a presente tese.

Às Secretarias Municipais de Educação dos municípios de Irati, Imbituva e Prudentópolis, bem como às escolas, professores(as) e alunos(as) participantes da presente pesquisa de doutorado. Pela confiança, acolhimento e colaboração para a realização desse estudo, sem os quais a presente tese não seria possível.

Às auxiliares de pesquisa e amigas Mariana e Andrieli, por tão prontamente estarem comigo e me ajudarem na etapa da coleta de dados nas Escolas, realizando com muita eficiência as atividades designadas.

À Grazielle pelo apoio e colaboração para a realização dessa pesquisa.

Aos colegas do Departamento de Psicologia da Universidade Estadual do Centro-Oeste, pelo incentivo à minha qualificação docente.

Aos meus alunos do curso de Psicologia da Universidade Estadual do Centro-Oeste, com os quais aprendi e aprendo a “ser professora”, por me instigarem a pensar a interação professor-aluno também a partir de meus próprios comportamentos.

À Michele, pela companhia nas viagens e por estarmos juntas nesta caminhada do doutorado, compartilhando as alegrias e angústias da tese e também de diferentes momentos da vida pelos quais passamos.

À Cléa, Verônica e Claudia, pela amizade, carinho e apoio nos mais diversos momentos.

À Silvane e ao Ronas, pela amizade, companheirismo e por me darem exemplos de como agir de forma autoritativa com alunos de Ensino Fundamental.

À Danieli e Diogo pela amizade e constante presença em minha vida. Pelo apoio, carinho e companheirismo em todos os momentos.

À Carol, pelo incentivo, apoio e carinho. Por poder contar e compartilhar minhas alegrias, dúvidas, ansiedades pessoais e profissionais, sempre sabendo que seriam bem acolhidas.

À minha família de forma geral (irmãos, cunhados, sogros, sobrinhos), pelas demonstrações de amor, apoio, incentivo e carinho nesses últimos anos e que foram fundamentais para que eu tivesse um bom suporte para seguir adiante. Em especial: à minha irmã Jusiane, pela ajuda, confiança e orgulho que sempre demonstrou de forma carinhosa por mim; à minha sobrinha Gabriela, por participar de forma entusiasmada e pelas demonstrações de orgulho da tia; à minha sogra Isaura, sempre disposta a ajudar de forma tão carinhosa e com palavras afetuosas, sábias e encorajadoras, estando presente quando mais precisei.

Aos meus pais, Osmário e Ana, a minha eterna gratidão pelo apoio, educação que recebi e pelo incentivo aos estudos desde o início. Essas foram condições essenciais para que eu chegasse até aqui. Obrigada pelo amor puro, incondicional e pela cumplicidade ao longo do tempo.

À minha amada filha Emanuela, que nasceu durante o período de execução da tese, trazendo muita alegria, amor incondicional e ainda mais disposição para desenvolver meu trabalho de doutorado, na esperança de que um dia ela também se beneficie com as possíveis implicações do mesmo.

Ao meu esposo Fabio, agradeço de forma especial, por ter me propiciado suporte, incentivo e amor, condições essenciais para a concretização desse trabalho. Pela compreensão, paciência em momentos difíceis e confiança depositada em mim. Por estar ao meu lado no enfrentamento dos diversos tipos de situações e por tornar melhor o meu mundo!

*Já podaram seus momentos  
Desviaram seu destino  
Seu sorriso de menino  
Tantas vezes se escondeu  
Mas renova-se a esperança  
Nova aurora a cada dia  
E há que se cuidar do broto  
Pra que a vida nos dê flor e fruto*

*Coração de estudante  
Há que se cuidar da vida  
Há que se cuidar do mundo  
Tomar conta da amizade  
Alegria e muito sonho  
Espalhados no caminho  
Verdes, plantas, sentimento  
Folha, coração, juventude e fé*

**Milton Nascimento**



## RESUMO

Batista, A. P. (2013). *Construção e análise de parâmetros psicométricos do Inventário de Estilos de Liderança de Professores*. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná.

A escola configura-se como um dos principais contextos sociais no qual a criança está inserida. Em tal ambiente, professores orientam os comportamentos dos alunos estabelecendo diferentes climas emocionais no uso das estratégias educativas. O modelo de socialização proposto pela área de Estilos Parentais, a partir das dimensões de responsividade e exigência, fornece um bom suporte teórico para a compreensão de como os professores influenciam o comportamento de seus alunos, assim como o estudo acerca do controle aversivo, que também está presente em tal interação. O objetivo do presente trabalho foi construir um Inventário de Estilos de Liderança de Professores (IELP) de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, para identificar tais estilos considerando as Escalas de Responsividade, Exigência e Controle Aversivo, bem como analisar os parâmetros psicométricos do instrumento e os dados normativos para os municípios de Irati e região. A construção do IELP abrangeu os seguintes passos: definição dos constructos teóricos: Responsividade, Exigência e Controle Aversivo, aplicados à análise da interação professor-aluno; considerações da literatura sobre construção de instrumentos psicológicos; observações em escolas e entrevistas com diretoras e alunos. A partir da versão inicial dos itens, o IELP foi submetido: 1) à análise semântica por crianças que faziam parte da própria população para a qual o teste foi construído e 2) à validade de conteúdo, por meio do cálculo de concordância de juízes especialistas na área. Após, foi feita a aplicação do instrumento, de forma coletiva, em salas de aula de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental de escolas públicas e privadas, num total de 345 participantes. Os dados foram analisados em dois momentos da coleta de dados: 1º) análise das respostas de 113 participantes aos 70 itens do IELP, que demonstrou a distribuição normal dos dados e a unidimensionalidade de cada uma das Escalas. Com a análise das cargas fatoriais, o número de itens em cada Escala foi reduzido, sendo excluídos os que apresentaram valores abaixo de 0,3. Assim, a Escala Responsividade passou de 22 para 21 itens, Exigência de 22 para 16 e Controle Aversivo de 26 para 19. A versão final do IELP ficou com 56 itens e foi aplicada a mais 232 participantes. Os resultados da amostra total ( $n=345$ ), referente aos 56 itens, mostraram que o IELP apresentou 1) validade de construto: os valores do Alpha de Cronbach indicaram boa intercorrelação entre os itens em cada Escala ( $\alpha=0,86$  para Responsividade,  $\alpha=0,74$  para Exigência e  $\alpha=0,85$  para Controle Aversivo) e a análise das cargas fatoriais mostrou que os itens pertenciam a um único fator em cada Escala, sendo que todos os itens apresentaram carga fatorial  $\geq 0,3$ ; 2) precisão: foram satisfatórios, para cada Escala, os valores do Alpha de Cronbach e os índices de precisão ( $p<0,001$  em cada Escala) obtidos a partir do método das duas metades (*split-half*). Os escores das Escalas não apresentaram diferença estatisticamente significativa ( $p>0,05$ ) entre os gêneros e entre os 4º e 5º anos. Entretanto, houve diferença significativa ( $p<0,05$ ) entre escolas públicas e particulares nos escores de todas as Escalas do IELP, sendo que todas as médias das escolas públicas foram superiores às das escolas particulares. Assim, foram criadas tabelas normativas para cada tipo de escola com os escores brutos expressos por meio de *percentis*. Com esses resultados, conclui-se que o IELP é um instrumento válido, fidedigno, normatizado e de fácil aplicação, que poderá ser utilizado em futuras pesquisas e práticas, contribuindo para reflexões que possam auxiliar no processo de mudança de comportamentos de professores e, consequentemente na qualidade na relação com os alunos.

**Palavras-chave:** interação professor-aluno, estilos de liderança de professores, responsividade, exigência, controle aversivo.

## ABSTRACT

Batista, A. P. (2013). *Construction and analysis of psychometric parameters of the Inventory of Teachers's Leadership Styles*. Doctorate thesis. Post Graduation Program on Education. Federal University of Paraná, Curitiba, Paraná.

The school configures itself as one of the main social contexts which the child is inserted in. At such environment, teachers orientate the students's behavior establishing different emotional climates in the use of educational strategies. The socialization model proposed by the area of Parental Styles, as from the dimensions of Responsiveness and Demandingness, provides a good theoretical bracket to the comprehension of how the teachers influence the students's behavior, as well as the study on Aversive Control, which is also present in such interaction. The objective of the present paper was to construct an Inventory of Teachers's Leadership Styles (IELP) of 4° or 5° years of Basic Education to identify such styles considering the Responsiveness, Demandingness and Aversive Control Scales, as well as to analyze the psychometric parameters of the instrument and the normative data to the city of Irati and region. The construction of the IELP covered the following steps: definition of the theoretical constructs: Responsiveness, Demandingness and Aversive Control applied to the analysis of the teacher-student interaction; considerations of literature on the construction of psychological instruments; observations in schools and interviews with principals and students. As from the initial version of the items, the IELP was submitted: 1) the semantic analysis by children that were a part of the own population to which the was constructed and 2) to the content validity, through agreement calculus of specialist judges in the area. Afterwards, was made the instrument application, collectively, in classrooms of 4° and 5° years of Basic Education in public and private schools, totaling 345 participants. The data were analyzed in two moments of the data collection: 1) Analysis of the answers of 113 participants to the 70 items of the IELP, which demonstrated the data's normal distribution and the unidimensionality of each one of the Scales. With the analysis of factorial charges, the number of items in each Scale was reduced, being excluded the ones that presented values under 0,3. So, the Scale of Responsiveness passed from 22 to 21 items, the Demandingness one passed from 22 to 16, and the Aversive Control from 26 to 19. The final version of the IELP stayed with 56 items and was applied to more 232 participants. The results of the total sample (n=345), referent to the 56 items showed that the IELP presented 1) construct validity: the values of the Cronbach Alpha indicated good intercorrelation between the items in each Scale ( $\alpha = 0,86$  to Responsiveness,  $\alpha = 0,74$  to Demandingness and  $\alpha = 0,85$  to Aversive Control) and the analysis of factorial charges showed that the items belonged to a unique Scale, whereas that all the items presented factorial charge  $\geq 0,3$ ; 2) Precision: were satisfactory to each Scale, the values of Cronbach Alpha and the precision indices ( $p < 0,001$  in each Scale) obtained from the method of the two halves (split-half). The scores of the Scales didn't present any difference statistically significant ( $p > 0,05$ ) between the genres and between 4° and 5° years. However, there was significant difference ( $p > 0,05$ ) between public and private schools in the scores of all the IELP Scales, whereas that all the averages from public schools were superior to the ones from the private schools. Therefore, there were created normative tables to each type of school with the gross scores expressed by *percentis*. With these results, it is concluded that the IELP is a valid, reliable, normatized and of easy application instrument, that can be utilized in future researches and practices, contributing to reflections that may assist the process of teachers's behavior and consequently the quality in the relation with the students.

**Key words:** teacher-student interaction, teachers's leadership styles, responsiveness, demandingness, aversive control.

## LISTA DE QUADROS

|  |     |
|--|-----|
| Quadro 01 - Aspectos abordados nos objetivos dos 35 trabalhos selecionados no Banco de Teses da CAPES.....   | 38  |
| Quadro 02 - Instrumentos/questionários desenvolvidos previamente por outros autores e utilizados em quatro estudos.....  | 39  |
| Quadro 03 - Aspectos específicos da interação professor-aluno que foram analisadas nos resultados das dissertações e teses selecionadas no Banco de Teses da CAPES.....                  | 40  |
| Quadro 04 - Objetivos propostos pelos estudos encontrados nas bases de dados Scielo e Pepsic.....  | 42  |
| Quadro 05 – Estudos com objetivos voltados para a qualidade na interação professor-aluno com variáveis referentes à criança relacionadas ao contexto escolar ou de forma mais ampla..... | 47  |
| Quadro 06 – Estudos com objetivos mais gerais relacionados à qualidade na interação professor-aluno.....   | 48  |
| Quadro 07 - Características dos instrumentos utilizados nos artigos encontrados no período de 2000 a 2012.....   | 51  |
| Quadro 08 - Exemplos de itens referentes a cada dimensão, utilizados em diferentes instrumentos, descritos na literatura acerca da interação professor-aluno.....                        | 58  |
| Quadro 09 - Alguns itens do IELP e as dimensões no topo.....   | 76  |
| Quadro 10 - Situações expressas no formato de Itens referentes a cada dimensão do IELP observadas em salas de aula de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental.....                            | 94  |
| Quadro 11 - Itens e quais participantes não o compreenderam na Etapa da Análise Semântica do IELP.....   | 104 |

## LISTA DE FIGURAS

|  |     |
|--|-----|
| Figura 01. Dissertações e teses encontradas a partir dos critérios estabelecidos.....  | 37  |
| Figura 02. Gráfico <i>Boxplot</i> - Distribuição dos escores totais obtidos no primeiro momento da coleta de dados com o IELP..... | 111 |
| Figura 03. Gráfico Histograma - Forma da distribuição dos dados obtidos no primeiro momento da coleta de dados com o IELP.....     | 112 |
| Figura 04. <i>Eigenvalues</i> e componentes da Escala Responsividade no primeiro momento da coleta de dados.....                   | 114 |
| Figura 05. <i>Eigenvalues</i> e componentes da Escala Exigência no primeiro momento da coleta de dados.....                        | 114 |
| Figura 06. <i>Eigenvalues</i> e componentes da Escala Controle Aversivo no primeiro momento da coleta de dados.....                | 115 |
| Figura 07. <i>Eigenvalues</i> e componentes da Escala Responsividade para a amostra total.....                                     | 121 |
| Figura 08. <i>Eigenvalues</i> e componentes da Escala Exigência para a amostra total.....  | 121 |
| Figura 09. <i>Eigenvalues</i> e componentes da Escala Controle Aversivo para a amostra total.....                                  | 122 |

## LISTA DE TABELAS

|  |     |
|--|-----|
| Tabela 01 - Distribuição dos dados dos 113 participantes do primeiro momento da coleta de dados quanto à idade e gênero.....   | 78  |
| Tabela 02 - Distribuição dos dados da amostra total de participantes quanto à idade e gênero.....  | 78  |
| Tabela 03 - Distribuição dos dados dos 113 participantes do primeiro momento coleta de dados quanto ao ano escolar e tipo de escola.....   | 78  |
| Tabela 04 - Distribuição dos dados da amostra total de participantes quanto ao ano escolar e tipo de escola.....   | 78  |
| Tabela 05 - Porcentagem de concordância entre os juízes aos itens do IELP.....   | 107 |
| Tabela 06 - Valores do Teste de Esfericidade de <i>Bartlett</i> e índice Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) obtidos em cada uma das Escalas.....   | 113 |
| Tabela 07 - Cargas fatoriais dos itens pertencentes à Escala Responsividade.....   | 116 |
| Tabela 08 - Cargas fatoriais dos itens pertencentes à Escala Exigência.....  | 117 |
| Tabela 09 - Cargas fatoriais dos itens pertencentes à Escala Controle Aversivo.....  | 117 |
| Tabela 10 - Valores da consistência interna de cada Escala do IELP.....  | 119 |
| Tabela 11 - Valores do Teste de Esfericidade de <i>Bartlett</i> e índice Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) obtidos em cada uma das Escalas.....   | 120 |
| Tabela 12 - Cargas fatoriais dos itens pertencentes à Escala Responsividade obtidas com a amostra total.....   | 122 |
| Tabela 13 - Cargas fatoriais dos itens pertencentes à Escala Exigência obtidas com a amostra total.....  | 123 |
| Tabela 14 - Cargas fatoriais dos itens pertencentes à Escala Controle Aversivo obtidas com a amostra total.....  | 124 |
| Tabela 15 - Comparação do escore total do IELP e do escore de cada Escala (R = responsividade, E = exigência, CA = controle aversivo) entre as variáveis: gênero (feminino e masculino), ano escolar (4º e 5º anos) e tipo de escola (pública ou privada)..... | 127 |
| Tabela 16 - Tabela normativa para a população de Escola Pública.....   | 129 |
| Tabela 17 - Tabela normativa para a população de Escola Particular.....  | 130 |
| Tabela 18 - Interpretação dos escores obtidos em percentis e classificação para a população de Escola Pública.....   | 131 |
| Tabela 19 - Interpretação dos escores obtidos em percentis e classificação para a população de Escola Particular.....  | 131 |

## SUMÁRIO

|   |           |
|---|-----------|
| <b>1. INTRODUÇÃO.....</b>   | <b>13</b> |
| 1.1. Apresentação e Justificativa.....  | 13        |
| <b>2. REVISÃO TEÓRICA.....</b>  | <b>18</b> |
| 2.1. Modelo de Estilos Parentais.....   | 28        |
| 2.2. Interação professor-aluno e Estilos de Liderança no Contexto Escolar.....  | 22        |
| 2.3. Instrumentos de Avaliação da Interação Professor-Aluno.....  | 35        |
| 2.3.1. <i>Pesquisas nacionais sobre interação professor-aluno: instrumentos utilizados.....</i>   | <i>36</i> |
| 2.3.2. <i>Pesquisas internacionais sobre interação professor-aluno: instrumentos utilizados.....</i>  | <i>46</i> |
| 2.4. Construção de Instrumentos Psicológicos e Parâmetros Psicométricos.....  | 65        |
| <b>3. OBJETIVO GERAL.....</b>   | <b>70</b> |
| 3.1. Objetivos Específicos.....   | 70        |
| <b>4. MÉTODO.....</b>   | <b>71</b> |
| 4.1. Definição dos constructos teóricos: responsividade, exigência e Controle Aversivo, aplicados à análise da interação professor-aluno..... | 71        |
| 4.2. Fontes de elaboração dos itens para as Escalas de Responsividade, Exigência e Controle Aversivo do IELP.....                             | 71        |
| 4.2.1. <i>Observações.....</i>  | <i>72</i> |
| 4.2.2. <i>Entrevistas Semiestruturadas.....</i>   | <i>72</i> |
| 4.2.2.a. <i>Participantes.....</i>  | <i>72</i> |
| 4.2.2.b. <i>Instrumentos.....</i>   | <i>72</i> |
| 4.2.2.c. <i>Procedimento.....</i>   | <i>73</i> |
| 4.3. Análise semântica dos itens do IELP.....   | 74        |
| 4.3.a. <i>Participantes.....</i>  | <i>74</i> |
| 4.3.b. <i>Instrumentos.....</i>   | <i>74</i> |
| 4.3.c. <i>Procedimento.....</i>   | <i>74</i> |
| 4.4. Validade de conteúdo do IELP.....  | 75        |
| 4.4.a. <i>Participantes.....</i>  | <i>75</i> |
| 4.4.b. <i>Instrumentos.....</i>   | <i>75</i> |

|   |     |
|---|-----|
| 4.4.c. <i>Procedimento</i> .....  | 77  |
| 4.5. Coleta de dados para análise dos parâmetros psicométricos e dados normativos do IELP.....  | 77  |
| 4.5.a. <i>Participantes</i> .....   | 77  |
| 4.5.b. <i>Instrumentos</i> .....  | 79  |
| 4.5.c. <i>Procedimento</i> .....  | 79  |
| 4.5.d. <i>Análise de Dados</i> .....  | 80  |
| 4.6. Questões éticas.....   | 81  |
| <b>5. RESULTADOS E DISCUSSÃO</b> .....  | 82  |
| 5.1. Definição dos constructos teóricos: Responsividade, Exigência e Controle Aversivo, aplicados à análise da interação professor-aluno..... | 82  |
| 5.2. Elaboração dos itens para as Escalas de Responsividade, Exigência e Controle Aversivo do IELP.....                                       | 93  |
| 5.2.1. <i>Observações</i> .....   | 93  |
| 5.2.2. <i>Entrevistas Semiestruturadas</i> .....  | 95  |
| 5.3. Análise Semântica dos itens do IELP.....   | 104 |
| 5.4. Validade de conteúdo do IELP.....  | 107 |
| 5.5. Análise dos parâmetros psicométricos e dados normativos do IELP.....   | 111 |
| <b>6. CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....   | 134 |
| <b>REFERÊNCIAS</b> .....  | 138 |
| <b>ANEXOS</b> .....   | 155 |

## 1. INTRODUÇÃO

### 1.1. Apresentação e Justificativa

As relações estabelecidas na infância, tanto no contexto familiar quanto no escolar, são cruciais para o desenvolvimento da criança. Segundo Del Prette e Del Prette (2001), esses contextos são críticos para aquisição de comportamentos que influenciam posteriormente todo o repertório do indivíduo. Neles, as crianças começam a aprender determinados padrões de comportamentos além de ampliarem o conhecimento que possuem sobre os diferentes papéis que fazem parte da vida social, sendo ambientes onde se desdobra muito do que ocorre na sociedade. Diversos são os autores e estudos que relacionam o comportamento da criança e o desenvolvimento infantil aos contextos da família e da escola (Baumrind, 1966; Del Prette & Del Prette, 2001; Hamre & Pianta, 2006; Maccoby & Martin, 1983; Novak & Pelaez, 2004; Patterson, Reid & Dishion, 1992; Weber, 2008). Isso pode se dar devido ao fato de que, segundo Davis-Kean e Eccles (2005), durante os anos iniciais da escolarização, as crianças permanecem a maior parte do tempo em casa e na escola, muito mais do que em qualquer outro lugar.

Os pais, ou pessoas que exercem a função parental, e a família são considerados o primeiro contexto social em que a criança está inserida, exercendo grande influência em seu desenvolvimento (Novak & Pelaez, 2004). Acerca da qualidade na interação familiar, a Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lidia Natalia Dobrianskyj Weber vem desenvolvendo e orientando vários estudos sobre o assunto. No que tange a pesquisas realizadas que demonstram a relação entre qualidade na interação familiar e comportamento infantil e adolescente, várias foram realizadas com a utilização das “Escala de Qualidade na Interação Familiar” - EQIF (Weber, Salvador & Brandenburg, 2009), cujo objetivo é detectar um meio familiar de proteção ou de risco. Essas escalas foram criadas e submetidas a diversas análises estatísticas, sendo que a versão final é composta por 40 questões e 10 escalas, divididas em “positivas” e “negativas” para a qualidade da interação familiar. O instrumento EQIF pode ser utilizado com segurança devido à confiabilidade e consistência comprovadas nas avaliações de suas propriedades psicométricas (Weber, Salvador & Brandenburg, 2009).

Além da orientação no trabalho de construção e validação desse instrumento, a Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lidia Natalia Dobrianskyj Weber orientou dissertações de mestrado e teses de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR que abordaram a relação entre



qualidade na interação familiar, utilizando as EQIF, dentre outros instrumentos, e comportamento infantil e adolescente. Dentre esses trabalhos: Salvador (2007) buscou identificar as relações entre as seguintes variáveis: práticas educativas parentais, envolvimento dos pais nas tarefas escolares de seus filhos, envolvimento dos filhos em suas tarefas escolares, sintomas depressivos e desempenho acadêmico dos filhos; Cunha (2009) investigou a agressão e vitimização entre pares em escolas brasileiras por meio de um estudo exploratório sobre suas características e relação com a interação familiar e ajustamento psicossocial; Tucunduva (2009) propôs buscar maior compreensão a respeito do contexto ocupacional parental, da interação familiar, e do desenvolvimento de habilidades sociais dos jovens recém-ingressados em uma universidade pública do Paraná; Stasiak (2010) buscou verificar a intensidade do estresse escolar percebido pelas crianças em transição para o primeiro ano do Ensino Fundamental e suas possíveis relações com 1) diferentes domínios da vida escolar, 2) variáveis do contexto escolar, 3) características psicológicas das crianças e 4) variáveis do contexto familiar; Salvador (2012) teve como objetivo elaborar um programa de intervenção em grupo para pais e filhos realizado dentro da escola, com foco sobre as queixas escolares dos filhos, e avaliar seu efeito sobre cada família, no que se refere à redução das queixas dos filhos e na promoção de práticas educativas parentais mais saudáveis.

De forma geral, esses estudos investigaram relações existentes entre comportamentos de crianças e jovens que ocorrem na escola com as práticas educativas parentais e a qualidade na interação familiar. O suporte teórico foi a literatura da área de Estilos Parentais, proposta inicialmente por Baumrind (1966), e expandida em estudos mais recentes em todo o mundo. Nessa área, as dimensões exigência e responsividade vêm sendo amplamente investigadas e, quando cruzadas, geram quatro Estilos Parentais: autoritário, autoritativo, indulgente e negligente.

A autora da presente tese é docente na área de psicoterapia infantil na Universidade Estadual do Centro-Oeste - Unicentro, tendo desenvolvido atividades de ensino, pesquisa e extensão voltadas para a infância nos contextos da família e da escola. Dessa forma, o interesse pela interação da criança em tais meios, somado ao interesse pelo modelo de Estilos Parentais que, segundo Wentzel (2002), é um modelo de socialização robusto e generalizável, acarretou no fato de considerá-lo um bom suporte teórico para a compreensão e investigação de como os professores influenciam o comportamento de seus alunos. A partir disso, surgiu a ideia de analisar a interação professor-aluno a partir dos “Estilos de Liderança dos Professores”. Levantou-se a questão do quanto as dimensões utilizadas pelo modelo de Estilos Parentais: exigência e responsividade, poderiam contribuir para o entendimento das interações

professor-aluno. Também considerou-se interessante o estudo acerca das contingências aversivas presentes em tal interação. Tais contingências fazem parte da sociedade e do sistema educacional como um todo e ficam evidentes na interação professor-aluno, como será demonstrado na apresentação dos estudos já realizados, sendo amplamente discutida por diversos autores, dentre eles, Skinner (1968/1972).

Além disso, observou-se a importância da construção e análise de parâmetros psicométricos de um instrumento de avaliação dos Estilos de Liderança de Professores, a partir das dimensões responsividade, exigência e controle aversivo, o que propicia um maior entendimento de como tais interações acontecem no contexto escolar. Um instrumento com evidências de validade e precisão pode auxiliar, a partir de estudos correlacionais, explicativos e análises discriminantes e convergentes com outros instrumentos, na compreensão de como tais estilos podem influenciar sobre diferentes aspectos do desenvolvimento infantil e mesmo de aspectos relacionados ao comportamento do professor.

Ainda, acredita-se que tal instrumento pode ser uma ferramenta para o trabalho de profissionais da educação e do psicólogo Escolar/Educacional, pois está em consonância com o proposto pelo Anexo II da Resolução 013/2007 do Conselho Federal de Psicologia, no que se refere ao fato do psicólogo com tal especialidade utilizar instrumentos adequados e fidedignos para fornecer subsídios para o replanejamento e formulação do plano escolar, ajustes e orientações à equipe escolar e avaliação da eficiência dos programas educacionais.

A importância dessa análise e de tal instrumento ainda reside no fato de que ultimamente a escola, junto ao seu papel de transmissora de conteúdos acadêmicos, vem sendo considerada uma importante agência de socialização, um ambiente que pode propiciar tanto um desenvolvimento saudável quanto dificuldades e problemas que podem repercutir sobre a vida de um indivíduo (Del Prette & Del Prette, 2006; Hamre & Pianta, 2006; Novak & Pelaez, 2004). Compreender as interações em tal meio pode auxiliar tanto os pesquisadores, quanto professores, diretores, profissionais que atuam na Educação, e mesmo o poder público, a terem uma visão mais ampla dos estilos de liderança e suas repercussões, pensar em propostas de prevenção e intervenção eficazes, bem como avaliar a formação, inicial ou continuada, de professores. Wubbels (2005) ressalta que entender essas interações é uma importante forma de contribuir para a prevenção de problemas de disciplina em crianças, estresse e *burnout* em professores, além de auxiliar no desenvolvimento profissional dos docentes.

Assim, a investigação de tais estilos pode auxiliar no fornecimento de um panorama mais amplo de algumas variáveis que influenciam o desenvolvimento de crianças. Entretanto,

como será demonstrado na revisão de literatura, não foi encontrado um instrumento nacional e internacional destinado a investigar, na interação professor-aluno, especificamente os fatores de exigência, responsividade e controle aversivo. Diante disso, a construção e validação de um instrumento para tal análise são fundamentais, sendo essa a proposta do presente trabalho.

Ressalta-se que esse instrumento foi desenvolvido para ser respondido por alunos de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental. Ao construir o instrumento, consideraram-se as características pertinentes a essa etapa, seja quanto à estrutura educacional seja quanto ao repertório comportamental das crianças. Além disso, o instrumento envolveu a leitura e compreensão dos itens, dessa forma, tais habilidades deveriam estar presentes no repertório dos alunos.

A importância de se destacar isso está no fato de que as relações estabelecidas entre professores e alunos são diferentes em cada etapa da escolarização. Segundo Hamre e Pianta (2006), nos anos iniciais do Ensino Fundamental, as crianças dependem extensivamente dos professores para estruturar suas experiências diárias, facilitar as relações com seus pares e regular suas emoções e comportamentos. Consequentemente, as interações professor-aluno são susceptíveis de ter uma influência difusa sobre muitos aspectos das experiências das crianças em sala de aula. Além disso, nos 4º e 5º anos, apesar de já apresentar uma trajetória escolar, trata-se de um período em que a criança ainda está passando por importantes aprendizagens em relação a diversos aspectos, o que pode influenciar e repercutir sobre aprendizagens futuras. É primordial investigar os efeitos da interação estabelecida entre professor e aluno, pois o desenvolvimento de crianças também é uma responsabilidade do professor e da escola.

Wentzel (2002) afirma que vários estudos demonstraram associações significativas entre os aspectos das relações professor-aluno e ajustamento social e acadêmico das crianças na escola. Entretanto, poucos utilizaram modelos de socialização que examinaram dimensões específicas de ensino que pudessem criar contextos de desenvolvimento ideal para os alunos. Com isso, fica clara tanto a necessidade de analisar tais interações a partir de dimensões específicas pautadas em um bom suporte teórico, quanto de construir, encontrar parâmetros psicométricos satisfatórios e normatizar instrumentos nacionais, o que pode ser considerado um desafio. Para tanto, buscou-se inicialmente realizar uma revisão teórica sobre: interação professor-aluno; modelo de Estilos Parentais; Estilos de Liderança no contexto escolar; instrumentos de avaliação da interação professor-aluno; construção de instrumentos psicológicos e parâmetros psicométricos. A partir da análise teórica e de métodos específicos para a construção de instrumentos psicológicos, foi construído o Inventário de Estilos de

Liderança de Professores – IELP. Posteriormente, foram analisados os parâmetros psicométricos e foi feita a normatização desse instrumento.

## **2. REVISÃO TEÓRICA**

O presente trabalho apresenta a revisão teórica dividida didaticamente em cinco partes, visando facilitar a visualização e exploração das informações pertinentes a cada tópico, sendo eles: Modelo de Estilos Parentais; Interação professor-aluno e estilos de liderança no contexto escolar; Instrumentos de avaliação da interação professor-aluno; Construção de instrumentos psicológicos e parâmetros psicométricos.

### **2.1. Modelo de Estilos Parentais**

Sabe-se que pais, enquanto formadores do núcleo familiar, apresentam grande influência no desenvolvimento da criança, o que lhes atribui grande responsabilidade (Baumrind, 1966; Darling & Steinberg, 1993; Del Prette & Del Prette, 2001; Maccoby & Martin, 1983; Patterson et al., 1992; Weber, 2008). Nesse contexto, é importante levar em consideração que, quando se busca compreender o comportamento infantil a partir das interações familiares, diversas são as configurações existentes em tal meio. Segundo Pinheiro e Biasoli-Alves (2008), conceituar família na atualidade é muito difícil, pois existem formas diferenciadas e inéditas de organização familiar. Dessa forma, quando se fala em Estilos Parentais, os termos ‘mãe’ e ‘pai’, podem ser entendidos como sendo referentes àquelas pessoas que exercem tais funções, ou seja, de principais cuidadores na família.

Segundo Novak e Pelaez (2004), na espécie humana, a família é o contexto primário no qual a criança se desenvolve. A partir de uma perspectiva comportamental, a família é um sistema dinâmico composto de pequenos sistemas de interações entre pares de membros familiares, sendo que essas interações ocorrem conforme as condições em efeito. É importante lembrar que essas condições incluem a carga genética dos indivíduos, uma longa história de interação entre os membros familiares e condições fisiológicas e ambientais presentes.

Weber (2008) afirma que uma das funções familiares mais pesquisadas na atualidade se refere à função parental, pois está intimamente relacionada ao desenvolvimento de crianças e adolescentes. Diana Baumrind foi a primeira a desenvolver uma análise acerca da interação estabelecida entre pais e filhos, especificando uma ampla função dos pais: o controle parental, o qual deu origem a importantes trabalhos sobre o assunto (Baumrind 1966, 1967; Baumrind & Black, 1967). Assim, os padrões de controle que Baumrind (1966) descreveu,

posteriormente chamados de Estilos Parentais, foram denominados: autoritário, autoritativo e permissivo. No estilo autoritário os pais procuram obter obediência da criança diante das próprias demandas, não atentando às demandas da criança, valorizam a obediência e usam medidas punitivas para o controle do comportamento. No estilo permissivo, os pais são responsivos, mas não colocam limites apropriados aos comportamentos da criança. No estilo autoritativo, os pais são flexíveis e responsivos às necessidades da criança, colocam limites adequados aos seus comportamentos e incentivam o diálogo.

Novak e Pelaez (2004) também apresentam uma análise dos Estilos Parentais propostos por Baumrind (1966). Caracterizam pais autoritários por baixa afetividade e alto controle e exigência. São pais que valorizam a virtude e favorecem o uso da punição e do reforçamento negativo para o controle do comportamento da criança, quando este não está de acordo com sua visão autoritária. As crianças são tratadas como submissas. Os valores tradicionais são reforçados e a visão da criança não é solicitada ou considerada. Pais permissivos apresentam baixa exigência e alta afetividade, não direcionam o comportamento da criança, sendo que o reforçamento positivo incondicional é característico desses pais. Os pais autoritativos consideram o ponto de vista da criança, mas continuam no controle. Eles observam o comportamento da criança no momento em que acontece. Utilizam reforçamento positivo ou negativo e raramente a punição. Eles podem variar suas práticas no continuum afetividade-hostilidade, embora essa última seja rara.

Maccoby e Martin (1983) realizaram uma análise de diversos trabalhos sobre educação de filhos e, a partir disso, avançaram na tipologia por capturar os Estilos Parentais como uma função de duas dimensões: responsividade e exigência. A responsividade refere-se ao envolvimento e reciprocidade. Os autores descrevem que a responsividade, do ponto de vista da teoria da aprendizagem, pode ser vista como reforçamento, amplamente definido, ou seja, contingências estabelecidas entre as respostas dos pais e o comportamento da criança. Eles afirmam que, quando os pais respondem de forma contingente ao comportamento da criança, eles fornecem à criança uma experiência de controle sobre o ambiente, distinta do desamparo aprendido, conforme modelo proposto por Seligman (1975/1977). Além disso, a responsividade parental, vista como reforçamento contingente, também pode significar que os pais modelam o comportamento da criança por responder diferencialmente a seus comportamentos desejáveis e indesejáveis, ou seja, trata-se da sensibilidade e adaptação dos pais aos sinais e necessidades da criança. Para Reppold, Pacheco, Bardagi e Hutz (2002), algumas características importantes da responsividade incluem reciprocidade, comunicação,

afetividade, apoio e aquiescência parentais, além do reconhecimento e respeito à individualidade do filho.

A dimensão exigência refere-se às atitudes dos pais que buscam controlar o comportamento dos filhos de forma a impor limites e regras, ou seja, diz respeito à monitoria e disciplina do filho. Maccoby e Martin (1983) citam o artigo de Baumrind e Black (1967) no qual foram identificadas quatro dimensões ortogonais na exigência: disciplina consistente, demanda por maturidade, restrição e encorajamento de contatos independentes. Para Reppold et al. (2002), a exigência diz respeito à disponibilidade dos pais para agirem como agentes socializadores, por meio de supervisão, monitoramento, estabelecimento de expectativas de desempenho, cobrança, disciplina consistente e contingente.

De acordo com Darling e Steinberg (1993), enquanto a exigência refere-se à disposição dos pais para agirem como agentes socializadores, a responsividade refere-se ao reconhecimento dos pais da individualidade da criança. Assim, as duas dimensões refletem dois tipos de demandas: aquelas feitas pela sociedade sobre a criança (como a transmitida pelos pais) e aquelas feitas pela criança à sociedade.

As duas dimensões propostas por Maccoby e Martin (1983), quando cruzadas, geraram quatro Estilos Parentais: autoritário, autoritativo, indulgente e negligente, sendo esses dois últimos resultantes do desmembramento do estilo permissivo devido à diferenciação de graus distintos de responsividade. Deste modo, os quatro Estilos Parentais são caracterizados como: 1) Autoritativo: alta responsividade e alta exigência; 2) Autoritário: baixa responsividade e elevada exigência; 3) Indulgente: elevada responsividade e baixa exigência e 4) Negligente: baixa responsividade e baixa exigência.

Maccoby e Martin (1983) também consideram importante o conteúdo da comunicação entre pais e filhos, tais como a indução (uso de explicações/ razões pelos pais), atribuições causais feitas pelos pais, e retirada do amor. Eles afirmam que os pais variam na forma como falam com seus filhos, no que eles dizem, e em como é a comunicação bidirecional. Os autores assumem que a clareza das comunicações parentais é um aspecto importante da habilidade dos pais em serem efetivos em estabelecer padrões e seguir com a aplicação, tornando-se relevante para a dimensão exigência-controle.

Darling e Steinberg (1993) revisaram a história do constructo de Estilo Parental e, a partir disso, apresentaram três características dos pais que influenciam o desenvolvimento infantil: os valores e os objetivos que os pais têm ao socializar seus filhos, as práticas parentais usadas pelos pais para ajudar as crianças a atingir estes objetivos e o estilo parental, ou clima emocional, dentro do qual a socialização ocorre. Os autores reconhecem que tais

processos podem variar como função de influências além do contexto imediato, tais como a cultura, classe ou composição familiar. Também argumentam que estilo parental é mais utilmente conceituado como uma característica dos pais que altera a eficácia de seus esforços de socialização por moderar a efetividade de uma prática particular e por alterar a receptividade da criança à socialização. Assim, estilo parental é definido como um conjunto de atitudes direcionadas à criança e que, tomadas em conjunto, criam um clima emocional no qual os comportamentos dos pais são expressos, enquanto que práticas parentais são definidas por conteúdo específico e operam em domínio circunscrito, tendo um efeito direto sobre o desenvolvimento de comportamentos específicos e características da criança. A partir dessa perspectiva, os Estilos Parentais podem ser mais bem pensados como uma variável contextual que modera a relação entre práticas parentais específicas e resultados desenvolvimentais específicos. Ambos, estilo parental e práticas parentais, resultam em parte dos objetivos e valores que os pais apresentam.

Pode-se perceber que, e conforme apontado por Weber, Prado, Viezzer e Brandenburg (2004), o conceito de estilo parental se modificou de Baumrind (1966) até Darling e Steinberg (1993), sendo que o estudo de práticas educativas deixou de restringir-se ao papel de controle e passou a englobar a responsividade às necessidades da criança, envolvendo tudo o que contribui para a constituição do clima emocional em que a criança é educada. Assim, estudos sobre Estilos Parentais enfocam a análise de todo o contexto, evitando riscos de associar condutas isoladas dos pais a características dos filhos.

Quanto às relações entre Estilos Parentais e diferentes aspectos do comportamento dos filhos, vários trabalhos (Baumrind, 1966; Ceconello, Antoni & Koller, 2003; Hutz & Bardagir, 2006; Maccoby & Martin, 1983; Novak & Pelaez, 2004; Reppold et al., 2002) descrevem dados que apontam para o fato de que filhos de pais autoritativos têm melhor desenvolvimento global do que os filhos de pais autoritários, permissivos e negligentes. Em uma revisão de literatura nacional e internacional, realizada por Salvador e Weber (2008), foi observado, de forma geral, o fato de que a promoção de comportamentos pró-sociais e saudáveis é decorrente de uma interação positiva com os pais, enquanto que prejuízos no desenvolvimento de crianças podem ser decorrentes da ausência destas práticas positivas ou da presença de práticas negativas.

Weber, Salvador e Brandenburg (2009) afirmam que o tipo de qualidade na interação familiar, proteção ou risco, é responsável por propiciar a crianças o desenvolvimento de repertórios comportamentais caracterizados como adequados socialmente ou não. Aspectos familiares positivos vêm sendo relacionados a melhor desempenho dos filhos em diversas



áreas, sendo que o contrário tem sido encontrado para os aspectos familiares negativos. Para exemplificar, algumas pesquisas nacionais mostram que: o estilo autoritário materno é preditivo de comportamentos internalizantes e externalizantes em crianças de 4 e 5 anos (Oliveira et. al., 2002); práticas facilitadoras adotadas pelas mães, ou seja, que envolvem o uso de práticas reforçadoras, assertivas e contingente ao desenvolvimento social da criança, se relacionam com a competência social dos filhos, enquanto práticas não facilitadoras, que envolvem práticas coercitivas e não contingentes, se relacionam com problemas de externalização (Alvarenga & Piccinini, 2007); pais autoritativos foram associados a maiores escores de otimismo e a menores escores de passividade, enquanto pais negligentes foram associados a menores escores de otimismo e a maiores escores de passividade (Weber, Brandenburg & Viezzer, 2003).

A literatura sobre Estilos Parentais é vasta, sendo que existem muitos estudos realizados com a seleção de diferentes variáveis e dimensões do comportamento de pais e filhos, em tentativas de demonstrar quais práticas fazem com que os pais estabeleçam um relacionamento harmonioso e efetivo com seus filhos e quais práticas levam a um relacionamento prejudicial ao desenvolvimento humano. Segundo Salvador e Weber (2008), em meio a um contexto com profundas transformações, as pesquisas sobre a relação pais-filhos e suas implicações surgem com bastante força, fornecendo algumas respostas para o cenário atual.

Além disso, essa área de estudos parece fornecer uma boa base teórica para pautar a análise dos estilos de professores, pois as dimensões analisadas pelo modelo de Estilos Parentais também estão presentes na relação professor-aluno. Em concordância com o anteriormente apontado por Wentzel (2002), considera-se que os processos de socialização estabelecidos por pais são robustos e generalizáveis, podendo descrever maneiras pelas quais os professores influenciam seus alunos, dado que esses profissionais são considerados importantes agentes de socialização.

## **2.2. Interação professor-aluno e Estilos de Liderança no Contexto Escolar**

Sabe-se que o desenvolvimento da criança ocorre em contextos sociais, tais como na família, escola e grupo de amigos, sendo que as relações estabelecidas nesses sistemas sociais básicos são consideradas fundamentais para o desenvolvimento de um repertório comportamental cada vez mais complexo (Bandeira, Rocha, Magalhães, Freitas & Pires,

2006; Del Prette & Del Prette, 1999). Durante os anos iniciais da escolarização, as crianças permanecem a maior parte de seu tempo em casa e na escola (Davis-Kean & Eccles, 2005). Sendo que a escola é um dos principais meios sociais no qual a criança está inserida, é relevante o estudo das relações estabelecidas em tal local, dentre elas, as interações estabelecidas entre professor e aluno.

De acordo com a perspectiva da análise do comportamento, o indivíduo modifica o meio na medida em que é modificado por ele, em uma relação de interdependência mútua (Skinner, 1953/1998). Assim, pode-se dizer que na interação entre professor e aluno há uma relação de influência recíproca entre o comportamento dos envolvidos. Portanto, considera-se que o comportamento do professor influencia o comportamento do aluno que, por sua vez, influencia as habilidades utilizadas pelo professor no dia a dia da sala de aula.

Em relação a esse contexto, vem se discutindo e estudando cada vez mais algumas dificuldades enfrentadas pela escola e pelo professor, dentre elas, o fato do professor não saber lidar adequadamente com questões relacionadas a problemas de comportamento de alunos (Batista & Weber, 2012). Além disso, segundo Teixeira (2003), a educação apresenta vários problemas, dentre os quais: o fato dos alunos não prestarem atenção às aulas, a evasão escolar, o vandalismo, os fracassos escolares frequentes, a falta de interesse nas atividades escolares, a preparação educacional inadequada em relação ao domínio pleno de habilidades que serão vitais na vida diária, a baixa densidade de reforçamentos e o predomínio de controle aversivo na situação de ensino. De certa forma, esses problemas estão presentes e também são decorrentes da relação estabelecida entre professor e alunos, dentre outros fatores.

Assim, é relevante olhar e analisar as diversas condições nas quais os professores estão inseridos e que influenciam o seu comportar-se com os alunos. Sobre esse assunto, foram encontradas duas pesquisas publicadas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, sendo que uma delas (Andrade, Nunes, Farah & Abramovay, 2004) fornece um panorama do perfil dos professores brasileiros, e a outra (Gatti & Barreto, 2009) fornece dados acerca da formação de professores para o Ensino Fundamental: instituições formadoras e seus currículos. Duas conclusões feitas pelos autores da primeira pesquisa (Andrade et al., 2004) são importantes de serem consideradas aqui: 1) parcela significativa dos professores sinaliza a importância do impacto da relação professor/aluno no processo de ensino/aprendizagem; 2) a grande maioria dos professores pesquisados privilegiaram, como finalidade da educação, a formação de cidadãos conscientes e o desenvolvimento da criatividade e do espírito crítico nos alunos. Recomendações feitas por essa pesquisa se referem à necessidade de mais investimento em avaliações que: a)

identifiquem estratégias inovadoras que dêem ênfase à qualidade, no âmbito da prática dos professores e das escolas e b) compreendam melhor os sujeitos que compõem o cenário da escola, ou seja, professores e alunos.

Conclusões importantes de Gatti e Barreto (2009), quanto à análise da estrutura curricular e das ementas de cursos presenciais de pedagogia de instituições de ensino superior do país, são: 1) nas disciplinas de formação profissional predominam os referenciais teóricos, com associação em poucos casos às práticas educacionais; 2) a parte curricular que propicia o desenvolvimento de habilidades profissionais específicas para a atuação nas escolas e nas salas de aula é bem reduzida; 3) a escola, enquanto instituição social e de ensino, é elemento quase ausente nas ementas. Quanto às demais licenciaturas analisadas – Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas, foi apontado que: 1) predomina a formação disciplinar específica, em detrimento da formação de professores para essas áreas do conhecimento; 2) saberes relacionados a tecnologias no ensino estão praticamente ausentes. Para as autoras, esse estudo reafirma o que já foi apontado em vários estudos sobre as licenciaturas: elas ocupam um lugar secundário no modelo de universidade brasileira.

A partir das conclusões desses dois estudos nota-se que, durante o processo de formação, há pouca articulação entre teoria e prática, além de abordagem inexpressiva de saberes relacionados a tecnologias de ensino, realidade educacional em seus diversos âmbitos e habilidades para a atuação nas escolas e nas salas de aula. Parece que, mesmo sendo temas pouco abordados em cursos de formação, a relação professor-aluno, a formação de cidadãos conscientes, o desenvolvimento da criatividade e do espírito crítico pelos alunos são considerados essenciais pelos professores. Entretanto, questiona-se qual é o tipo de relação professor-aluno a que está se referindo e como se considera que ocorre o mencionado processo de formação de cidadãos conscientes e o desenvolvimento da criatividade e do espírito crítico pelos alunos. Mesmo que essas questões não tenham sido objeto de estudo das pesquisas mencionadas, é relevante considerá-las aqui, pois refletem sobre a prática do professor no dia a dia da sala de aula, o que pode implicar em diferentes fazeres e diferentes repercussões sobre o comportamento dos alunos. Isso reitera o que foi apontado pela pesquisa de Andrade et al. (2004) sobre a necessidade de investimento em investigações para melhor compreensão dos sujeitos que compõem o cenário da escola: professores e alunos.

Nesse cenário se percebe a necessidade dos professores e da escola, além de se preocuparem com a didática adequada para o ensino de conteúdos acadêmicos específicos, trabalharem aspectos referentes ao desenvolvimento como um todo. Conforme Novak e Pelaez (2004), as escolas são uma importante fonte de transmissão social, pois a entrada no

sistema educacional expõe a criança a valores extrafamiliares, sendo que, além da função referente ao aumento do desenvolvimento cognitivo da criança, a escola também tem como função a promoção do desenvolvimento social. Para Del Prette e Del Prette (2006), as mais recentes teorias educacionais contemporâneas e políticas educacionais enfatizam a articulação entre desenvolvimento, aprendizagem e o compromisso da educação escolar em promover mais do que a aprendizagem acadêmica, incluindo valores, comportamentos e habilidades, importantes para o exercício da cidadania e ajustamento psicossocial das crianças e jovens. Ribeiro (2010) aponta que, na atualidade, o papel do professor diz respeito à parceria na construção de novos saberes e atitudes que possibilitem aos estudantes integrar, no processo de aprendizagem das disciplinas, os aspectos cognitivos e afetivos, bem como a formação de atitudes. De forma geral, é esperado que as interações estabelecidas no ambiente escolar, principalmente aquelas entre professor-aluno, possam propiciar tanto o aumento do desenvolvimento cognitivo da criança quanto a promoção do seu desenvolvimento geral.

Villani (2002) e Zanotto (2004) afirmam que é nas escolas que as crianças podem ter acesso aos conhecimentos socialmente acumulados, além de aprender habilidades que serão úteis em contingências futuras. Isso está em consonância com o proposto por Skinner (1953/1998), que considera a educação como o estabelecimento de comportamentos que serão vantajosos para o indivíduo e para outros em um tempo futuro e que, como diz Skinner em 1987:

os jovens são o recurso natural mais importante de uma nação, e o desenvolvimento desse recurso é tributado à educação. Cada um de nós nasce precisando aprender o que outros aprenderam antes de nós e muito disso precisa ser ensinado (p. 130).

Desse modo, nota-se a relevância atribuída por Skinner à educação e, de certa forma, aos professores, dado que são esses profissionais os responsáveis pelo estabelecimento de contingências de ensino-aprendizagem de comportamentos relevantes no contexto escolar e para toda a vida. Para Zanotto (2004), a educação se constitui como uma instituição social e requer de seus agentes, de modo especial os professores, o domínio de um vasto conjunto de conhecimentos científicos sobre o mundo físico e social, além do comportamento humano, para que possam responder pelo ensino de modo eficiente.

Quanto ao processo de ensino-aprendizagem, Kubo e Botomé (2001) explicitam-no como uma relação entre comportamentos de professores e de alunos. Esses comportamentos são denominados de ensinar e de aprender, ou seja, são dois verbos que se referem, respectivamente, ao que faz um professor e ao que acontece com o aluno como decorrência desse fazer, ou seja, a mudança na interação dos alunos com seus respectivos meios como

resultado do trabalho de um professor. No mesmo sentido, Novak e Pelaez (2004) afirmam que a aprendizagem é uma alteração no comportamento do estudante que ocorre como função do ensino, que é algo que o professor faz para o estudante. Assim, uma análise funcional do ensino olha para a função do que o professor faz, e o efeito que tem no estudante – aprendizagem. Ensinar, então, pode ser definido como criar condições, isto é, experiências que propiciam uma mudança relativamente permanente no comportamento, que é denominado aprender.

Para Kubo e Botomé (2001), o termo “ensinar” é uma atividade humana e, portanto, passível de análise comportamental, sendo que o repertório do professor, suas possibilidades e capacidades de agir, é objeto de estudo em várias investigações. Os autores sugeriram que inicialmente descobrir e propor esses comportamentos por meio da produção de conhecimento e, posteriormente, desenvolvê-los por meio do sistema de ensino, poderia ser um caminho promissor para se chegar a formas de atuação que conduzissem à mudança almejada. Afirmaram ainda que talvez esse seja um importante desafio a ser enfrentado e o possível caminho para fazer com que a Educação passasse do âmbito do problema para o da solução das dificuldades enfrentadas pelo País.

Del Prette, Paiva e Del Prette (2005) afirmam que para compreender o processo de ensino-aprendizagem não se pode prescindir de análises que considerem as características dos professores e dos alunos (inteligência, motivação, crenças, aspectos afetivos, rendimento acadêmico, formação profissional, habilidades sociais educativas, entre outros), do contexto imediato em que se dá esse processo (condições econômicas e físicas da escola, estrutura e funcionamento, ambiente de sala de aula, relação pedagógica etc), nem do conjunto de condições mais amplas, como a filosofia da educação, a política educacional, a qualidade da formação de professores. Os autores destacam que é inviável a realização de pesquisas que focalizem simultaneamente todos os subsistemas e suas interligações, cabendo ao pesquisador decidir sobre o nível possível e desejável de análise ou de recorte da realidade a ser investigada para produzir algum conhecimento científico socialmente relevante. A visão de todo um complexo não impede que o enfoque de determinada análise privilegie um conjunto de segmentos, sendo que o foco aqui é a interação professor-aluno.

Diversos fatores estão presentes e influenciam o comportamento de cada um dos envolvidos na relação professor-aluno, sendo que ambos apresentam um repertório prévio ao se encontrarem em sala de aula. Vários trabalhos (Abramovay, Valverde, Barbosa, Avancini & Castro, 2006; Batista & Weber, 2011; Hamre & Pianta, 2006; Kubo & Botomé, 2001; Pereira, Marinotti & Luna, 2004) citam e/ou analisam alguns fatores específicos que

influenciam o comportamento dos professores e dos alunos. Alguns dos fatores que afetam o comportamento dos professores, mencionados nesses estudos, são: o comportamento e as características dos alunos, de outros professores e demais profissionais da escola; número de alunos em sala de aula; organização, exigências da escola e de instâncias superiores; objetivos do ensino; planos de aula a cumprir; condições de trabalho; o comportamento dos pais dos alunos; crenças sobre os alunos e suas famílias; situações presentes na vida pessoal; o próprio repertório comportamental; história passada vivida com seus professores; formação profissional; contextos social, político, econômico e cultural em que se inserem. Quanto aos alunos, estes apresentam formas de se comportar e interesses que foram aprendidos no ambiente familiar, nas interações com professores anteriores, com pares e comunidade em que estão inseridos. Na escola, as regras estabelecidas, o comportamento do professor, dos colegas e o clima emocional presente, são fatores que influenciam o comportamento do aluno. Como Hamre e Pianta (2006) também afirmam, observa-se que nas relações professor-aluno ambas as partes trazem uma variedade de objetivos, necessidades, sentimentos e comportamentos que acabam por afetar a qualidade da relação que se forma e o valor de suas experiências um com o outro na sala de aula.

Existem diferentes padrões de comportamentos dos alunos em sala de aula, sendo que o professor deve estar sensível à individualidade de cada um ao mesmo tempo em que mantém as mesmas regras para toda a turma, o que não é considerada uma tarefa fácil, exigindo habilidade e conhecimento. É importante analisar o que leva um professor a ser considerado “bom” e quais comportamentos ele apresenta que repercutem de forma positiva sobre diversos aspectos do desenvolvimento de crianças e adolescentes.

Estudos vêm sendo desenvolvidos buscando entender a relação estabelecida entre professor e aluno e suas repercussões sobre vários aspectos. Roeser e Ecles (2000) afirmam que as experiências das crianças na escola, dentre elas a interação com os professores, podem promover competências desenvolvimentais associadas à aprendizagem, motivação, funcionamento emocional e relações sociais e, em alguns casos, pode potencializar as dificuldades nesses aspectos. Hamre e Pianta (2006) afirmam que as relações professor-aluno são fundamentais para o sucesso dos alunos na escola, sendo que relacionamentos fortes e de apoio com os professores permitem que os alunos se sintam mais seguros, mais competentes, estabeleçam relações mais positivas com os pares e tenham maiores ganhos acadêmicos. Em contraste, conflitos com os professores podem colocar os estudantes em uma trajetória de risco, tornando-os incapazes de se beneficiar com recursos acadêmicos e sociais oferecidos nas salas de aula e escolas.

Conclusões extraídas de mais estudos mostram que: as relações positivas entre professor-aluno servem como um recurso protetivo para os alunos em risco de fracasso escolar, enquanto que o conflito nessa relação pode contribuir para o risco (Ladd & Burgess, 2001); as relações estabelecidas entre professor e aluno exercem um papel importante sobre a capacidade das crianças em adquirir as habilidades necessárias para o sucesso na escola (Pianta & Stuhlman, 2004); as interações negativas da criança no ambiente escolar e com professores se relacionam a problemas de comportamento antissocial (Birch & Ladd, 1998; Patterson et al., 1992); as relações negativas estabelecidas entre professor e aluno se relacionam com comportamento agressivo (Picado & Rose, 2009); a qualidade da relação professor-aluno na primeira série prevê a aceitação de pares das crianças no ano seguinte (Hughes & Kwok, 2006); a competência social de crianças de 2ª série com pares pode ser predita pelo clima socioemocional em sala de aula na pré-escola e pela qualidade da relação professor-aluno (Howes, 2000); o aumento na qualidade da relação professor-aluno está associado com melhoras nas habilidades acadêmicas, relatadas pelos professores, e com reduções de problemas de comportamento das crianças ao longo do Ensino Fundamental (Maldonado-Carreño & Votruba-Drzal, 2011); os estudantes cujos professores eram mais afetivos, sensíveis e que passavam um tempo maior em atividades acadêmicas, demonstraram forte vocabulário e habilidades de decodificação no final da primeira série (Connor, Son, Hindman & Morrison, 2005); na escola, a relação com o professor foi o preditor mais forte para o desempenho em matemática dos adolescentes, mas uma combinação de participação e de exigência, que compõem um estilo de ensino autoritativo, previu ainda maior desempenho acadêmico em matemática para adolescentes de contextos socioeconômicos baixos (Gregory & Weinstein, 2004).

Abramovay et al. (2006), em publicação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO no Brasil, buscou investigar as violências que ocorrem no cotidiano da escola, enfatizando como este fenômeno se dá nas interações sociais. No capítulo acerca das interações professor-aluno, os alunos a partir da 6ª série descreveram a relação como boa quando os professores apresentavam algumas características, dentre as quais: proximidade, compreensão, respeito, valorização dos estudantes, incentivo, diálogo e afetividade. A partir de dados de alguns estudos, Ribeiro (2010) também aponta para o fato que estudantes apreciam mais as disciplinas ministradas por professores com os quais se relacionam melhor, sendo que a conduta desses profissionais influencia a motivação, a participação e a dedicação aos estudos.

Del Prette e Del Prette (2006) apontam que a escola é vista hoje como espaço de socialização e formação acadêmica dos alunos, podendo se constituir em um fator de proteção a crianças em situação de risco, sendo amplamente reconhecido seu papel na prevenção e intervenção de problemas de comportamento e de outros transtornos psicológicos.

A partir do exposto, pode-se afirmar que crianças que formam relações positivas e estreitas com os professores apresentam melhores resultados em diversos aspectos, gostam mais da escola e se relacionam melhor com os colegas e têm um melhor desempenho em diversos aspectos. Segundo Hamre e Pianta (2006), essas relações podem servir como uma base segura para as crianças, que são mais capazes de fazer as atividades por conta própria porque sabem que se tiverem dificuldades ou problemas podem contar com o professor para reconhecer e responder a isso. Ainda, a relação com o professor pode ser particularmente importante para as crianças que apresentam problemas acadêmicos ou comportamentais. Relações positivas com os professores podem até mesmo ajudar os alunos em risco a aprender comportamentos mais adaptativos. Por outro lado, dificuldades relacionais iniciais entre professor-aluno são importantes indicadores de problemas ao longo da trajetória escolar dos alunos, sendo que as relações professor-aluno apresentam uma influência difusa sobre muitos aspectos das experiências das crianças em sala de aula (Hamre & Pianta, 2006).

Como descrito em alguns estudos, o clima negativo e o controle aversivo presente na interação professor-aluno pode repercutir de forma negativa sobre diversos aspectos do desenvolvimento infantil como, por exemplo, o risco de fracasso escolar e problemas de comportamento antissocial. Villani (2002) cita alguns dos efeitos colaterais do uso do controle aversivo: medo, raiva, comportamentos agressivos, estratégias de boicote e outras formas de contracontrole. Sendo que tais efeitos não são condizentes com um processo de ensino-aprendizagem eficaz, a autora destaca a necessidade da revisão dessas contingências de controle aversivas presentes na educação.

Em muitos estudos se observa a diversidade de perspectivas teóricas utilizadas. Para citar algumas, Howes (2000) utilizou constructos da literatura sobre apego para definir as qualidades da interação professor-aluno. Wubbels (2005) utilizou a teoria dos sistemas de comunicação e sua aplicação à educação. Pianta e Steinberg (1992) tentaram definir qualidades da relação professor-aluno, usando percepções dos professores de jardim de infância e anos iniciais da escolarização, por meio da Escala de Relação Professor-Aluno (*Student-teacher relationship scale* - STRS), sendo os itens formulados a partir da teoria do apego e de pesquisas sobre tal tema, delineados para avaliar três fatores denominados proximidade, dependência e conflito. Ainda, alguns estudos acerca das interações professor-



aluno são guiados por alguns modelos de socialização ou têm examinado dimensões específicas de ensino que podem propiciar contextos para um melhor desenvolvimento de crianças e adolescentes. Wentzel (2002) considera que processos de socialização estabelecidos por pais são robustos e generalizáveis, podendo descrever maneiras em que os professores influenciam seus alunos, sendo essa abordagem de grande valia para o presente trabalho.

Também há estudos que investigam a relação professor-aluno a partir do estilo de liderança exercida pelo professor. Para analisar mais especificamente isso, foi realizada uma revisão da literatura acerca de como os estilos de liderança vêm sendo estudados no ambiente escolar. Para isso, foi realizada uma busca de artigos publicados no período de 2001 a 2012, nas bases de dados: *Scielo*, *Science Direct* e *Scopus*, utilizando os descritores: estilos de liderança de professores (*teachers' leadership styles*), estilos de ensino de professores (*teachers' teaching styles*) e liderança escolar (*school leadership*), sendo excluídos textos referentes a temáticas específicas, tais como: formação docente, relacionados ao ensino superior, educação especial e ao ensino de conteúdos específicos.

Os 32 artigos selecionados foram analisados quanto ao objetivo do estudo e o tipo de participantes como foco da análise, sendo inseridos nas seguintes categorias: 1) Artigos referentes aos comportamentos do professor e relação com os comportamentos dos alunos; 2) Artigos relacionados à interação entre escola e/ou alunos e/ou pais e/ou comunidade; 3) Artigos relacionados aos comportamentos e/ou à interação entre escola, direção escolar, equipe pedagógica e professores.

De forma geral, observou-se nos 12 artigos inseridos na Categoria 1 que práticas consideradas positivas estão relacionadas à melhores resultados em relação ao desempenho dos alunos nas mais diversas áreas (Abrantes, Seabra & Lages, 2007; Baker, 2006; Burchinal, Peisner-Feinberg, Pianta, & Howes, 2002; Buyse, Verschueren, Doumen, Van Damme, & Maes, 2008; Connor et al., 2005; Guo, Piasta, Justice, & Kaderavek, 2010; Hughes, Zhang, & Hill, 2006; Kiuru, et al., 2012). A maioria desses estudos mencionou a dimensão responsiva e afetiva dessas práticas, referindo-se à: responsividade do professor (Abrantes et al., 2007), relação mais estreita com o professor (Baker, 2006), apoio emocional dos professores (Buyse et al., 2008), professores mais calorosos e sensíveis (Connor et al., 2005), suporte professor-aluno em sala de aula (Hughes et al., 2006).

Alguns estudos também referiram-se a: existência de congruência entre crenças e práticas reais em sala de aula (Eveyik-Aydin, Kurt & Mede, 2009); relação entre práticas de ensino efetivas e nível de satisfação com o trabalho (Opdenakker & Van Damme, 2006);

interação significativa entre a autoeficácia de professores, qualidade em sala de aula e os ganhos de vocabulário (Guo et al., 2010); avaliações negativas das crianças pelos professores preditas por comportamentos negativos do professor e clima em sala de aula menos ideal (Brophy-Herb, Lee, Nievar & Stollak, 2007); diante da relação professor-aluno positiva, há respeito mútuo e prazer (Andersen, Evans & Harvey, 2012); o ensino autoritativo de professores está relacionado ao desenvolvimento da ortografia e leitura em crianças dos anos iniciais da escolarização (Kiuru et al., 2012).

Na categoria 2 (sete artigos relacionados à interação entre escola e/ou alunos e/ou pais e/ou comunidade) as conclusões dos estudos foram relacionadas a vários aspectos. Foi abordado na maioria dos estudos (Ghias & Ahmed, 2012; Heck & Hallinger, 2010; Kythreotis, Pashiardis & Kyriakides, 2010; Marks & Printy, 2003) o efeito de algumas formas de liderança dos administradores da escola sobre o desempenho dos alunos. Além disso, foi mencionado: a importância de envolver os diretores das escolas em esforços de parceria com pais, professores e membros da comunidade e continuamente expandir e avaliar o trabalho da equipe para promover o sucesso e desenvolvimento do aluno (Van Voorhis & Sheldon, 2004); a criatividade do diretor da escola como um importante fator para estabelecer uma comunicação forte entre a escola e os pais (Athanasoula, Reppa, Botsari & Sarantos, 2010); as práticas específicas de liderança dos diretores que permitem servir eficazmente as escolas (Sanzo, Sherman & Clayton, 2011).

Na Categoria 3 (13 artigos relacionados aos comportamentos e/ou à interação entre escola, direção escolar, equipe pedagógica e professores), a maioria dos estudos abordou o efeito de diversos estilos de liderança, a partir de várias perspectivas teóricas, e de comportamentos de administradores sobre a escola como um todo e sobre comportamentos dos professores. Algumas conclusões dos estudos foram: existência de uma relação positiva entre os comportamentos de liderança instrucional dos diretores e atitudes dos professores para a mudança organizacional (Kursunoglu & Tanriogen, 2009); uma relação significativa e positiva entre os comportamentos organizacionais dos professores e os estilos de liderança transacional e transformacional dos administradores escolares (Oguz, 2010); o impacto da liderança diretiva foi contingente ao desempenho dos professores e o efeito positivo da liderança participativa sobre o desempenho dos professores foi além das condições específicas estudadas (Somech & Wenderow, 2006); relação significativa entre a criatividade organizacional e os comportamentos de liderança ética dos diretores, em relação às dimensões da ética ambiental, tomada de decisão ética e ética comportamental (Yilmaz, 2010); existência de uma relação entre a eficácia das escolas e as altas habilidades de liderança dos gestores

(Zembar, Koçyigit, Tugluka & Dogan, 2010); relação entre a liderança diretiva e comprometimento organizacional e o desempenho dos funcionários da equipe escolar, bem como entre a liderança participativa e o empoderamento dos professores (Somech, 2005); a liderança transformacional foi positivamente associada com clima de inovação das escolas (Moolenaar, Daly & Sleegers, 2010); o uso frequente de práticas de liderança efetivas foi positivamente associado com o progresso e o clima de eficácia escolar (Orr & Orphanos, 2011); a liderança do professor foi considerada para capacitação de professores e contribuiu para a melhoria da escola (Muijs & Harris, 2006); a importância do reconhecimento das emoções dos líderes das escolas dentro de programas de preparação desenvolvidos nessas instituições (Schmidt, 2010; Wallace, 2010); existência de uma relação considerável de estilos de liderança com a eficácia da escola (Tatlah & Iqbal, 2012); funções relacionadas ao clima escolar e às tecnologias eram mais bem desempenhadas por diretores de escolas com alto aproveitamento do que por aqueles diretores de escolas com baixo aproveitamento (Mattar, 2012); o estilo de liderança do diretor afeta significativamente como os professores percebem o clima escolar em termos de apoio e inovação (Park, 2012).

Foi possível constatar que as pesquisas sobre estilos de liderança no ambiente escolar, seja do professor ou dos administradores, são bastante vastas. Diante de uma ampla gama de estudos, constata-se uma diversidade de definições do conceito de liderança escolar e de formas de liderança de professores utilizadas nos estudos, bem como diversas formas de análise e variáveis estudadas, conforme a teoria adotada. Enquanto alguns estudos se voltam para a relação entre professor-aluno, outros se voltam para a liderança escolar e abordam aspectos mais amplos referentes à gestão escolar como um todo.

Além dessa busca realizada, foram encontrados na base de dados *science direct* dois artigos que fazem a análise dos estilos de liderança no contexto escolar especificamente a partir do modelo de Estilos Parentais (Gill, Ashton & Algina, 2004; Pellerin, 2005). Também foi encontrado um artigo no periódico *Child Development* que faz a análise da interação professor-aluno a partir dos modelos de socialização de pais (Wentzel, 2002). A análise desses artigos é pertinente aqui devido ao fato de, no presente trabalho, se pretender analisar os Estilos de Liderança de Professores a partir do Modelo de Estilos Parentais.

Gill et al. (2004) propõem que o constructo de escolas autoritativas pode capturar as dimensões exigência acadêmica e responsividade, para demonstrar que ambas são necessárias para um melhor desenvolvimento dos estudantes. A partir disso, buscaram verificar se essas dimensões eram preditoras de sucesso matemático, envolvimento e locus de controle. Dados de 19.435 alunos de 11 a 14 anos mostraram que as percepções dos estudantes acerca da

responsividade da escola foram relacionadas ao envolvimento e percepção do controle interno, mas não à realização acadêmica, o que indica relação entre responsividade da escola e resultados afetivos. As percepções da escola sobre exigência não foram relacionadas aos resultados dos estudantes e não foi encontrada clara evidência suportando ambas as dimensões da escola autoritativa. A responsividade foi investigada junto aos estudantes e aos diretores, enquanto a exigência da escola foi investigada somente junto aos diretores. Assim os autores sugerem a importância de se investigar a possibilidade de que estudantes e professores possam diferir em suas percepções de responsividade e exigência, além de sugerirem medidas mais precisas e mais fundamentadas nos conceitos de exigência e responsividade. Além disso, ressaltaram que esse estudo focou em escolas de ensino médio devido, dentre outros, à preocupação do declínio de motivação durante esses anos. No entanto, acreditam que o constructo da escola autoritativa, medido pelas dimensões de responsividade e exigência, tem relevância da pré-escola aos anos da faculdade, e encorajam uma investigação mais aprofundada em todos os níveis escolares.

No estudo de Pellerin (2005), a autora afirma que a literatura de clima escolar sugere que escolas responsivas e exigentes alcançam os melhores resultados com os estudantes. Esse estudo classifica a escola utilizando a mesma tipologia de estilo de socialização usada em pesquisas de Estilos Parentais, para testar se o padrão de resultados para escolas é consistente. O estudo foi realizado com 4.743 alunos de 14 a 18 anos, buscando investigar o efeito do estilo da escola sobre o não envolvimento estudantil, especificamente no que se refere às faltas e evasão escolar. Os dados obtidos indicaram que escolas participativas apresentam os melhores resultados e escolas indiferentes/negligentes os piores para o não envolvimento, enquanto as escolas autoritárias têm os piores resultados para a evasão escolar. A autora conclui que esses resultados são consistentes com as descrições dos quatro Estilos Parentais, o que justifica a aplicação de tais estilos para a escola. Como os pais participativos, escolas participativas mantêm alunos com altos padrões e relações responsivas.

O estudo de Wentzel (2002) investigou, dentre outros objetivos, a utilidade dos modelos de socialização dos pais para compreender a influência dos professores sobre o ajustamento escolar e motivação de adolescentes, entre 11 a 14 anos. Os professores foram avaliados a partir das dimensões parentais de Baumrind (1971, 1991, citado por Wentzel, 2002), de controle, exigências de maturidade, comunicação democrática, falta de apoio e motivação do professor. Os resultados mostraram que a expectativa de maturidade foi um preditor positivo de motivação dos alunos, o que apoia a conclusão de que os alunos são motivados tanto social quanto academicamente por expectativas de realizar o seu pleno

potencial. A falta de apoio foi o mais consistente preditor de negativo desempenho acadêmico e comportamento social. A autora aponta a utilidade dos modelos de socialização dos pais para explicar influências do professor sobre a adaptação dos alunos à escola. Além disso, ela conclui que a escola que basear-se em intervenções para promover a competência social e excelência acadêmica pode lucrar com conhecimentos adquiridos a partir de trabalho com famílias e programas de intervenção para os pais.

Apesar dos resultados desses três estudos serem distintos, eles mostraram tanto a utilidade do modelo de socialização dos Estilos Parentais na análise do contexto escolar quanto o fato de que comportamentos relacionados à exigência e à responsividade, utilizados pela escola ou pelo professor, em certa medida, influenciam o comportamento dos alunos. Os três estudos foram realizados com adolescentes e deve-se considerar que, nesse período, essa população apresenta padrões comportamentais bem estabelecidos devido a uma história de interação com o meio escolar. Além disso, essa população influencia e é influenciada por uma variedade maior de ambientes em que se insere. Gill et al. (2004) ressaltam a importância de se investigar as dimensões de responsividade e exigência em todos os níveis escolares, o que pode indicar que a influência de tais dimensões pode ser diferente conforme a etapa da escolarização.

Ao se falar em estilos de liderança, é importante mencionar que o modelo de Estilos Parentais proposto por Baumrind (1966) é semelhante à tipologia sociológica das lideranças de grupo. Estudos iniciais em termos de climas de liderança foram realizados estabelecendo três tipos principais de liderança: democrática, autoritária e *laissez-faire*, bem como suas consequências sobre o desenvolvimento dos grupos. No clássico estudo de Lewin, Lippitt e White (1939, citado por Chemers, 1997) profissionais foram treinados a liderar pequenos grupos de meninos a partir desses estilos de liderança. Líderes democráticos envolveram os meninos em decisões participativas acerca de atividades do grupo, enquanto nos grupos liderados de forma autoritária, todas as decisões foram tomadas pelo líder. Na condição *laissez-faire*, a atividade de liderar foi mantida em um mínimo, sendo que o líder permitia aos meninos trabalhar e brincar sem nenhuma supervisão.

As características de cada estilo de liderança e alguns resultados dos comportamentos dos meninos submetidos a cada um deles são descritos a partir dos estudos de Lippitt (1940) e Lippitt e White (1943), como citado por White e Lippitt (1969). No estilo autoritário, o líder era quem determinava as atividades e regras, determinava o passo específico de trabalho e o companheiro de cada um. Esse líder tendia a ser pessoal no elogio e na crítica do trabalho de cada um, permanecia distante da participação ativa no grupo, a não ser quando fazia

demonstrações. Em relação ao comportamento dos meninos submetidos a esse estilo, percebeu-se mais comportamento submisso ou dependente do líder, a conversa era menos variada e houve bastante descontentamento e comportamento agressivo. No estilo democrático, todas as situações eram uma questão de discussão e decisão do grupo, estimuladas e assistidas pelo líder. Os membros tinham liberdade para trabalhar com quem escolhessem e a divisão de trabalho era deixada para o grupo. O líder era objetivo ou dirigido pelos fatos, em seus elogios ou críticas. Entre os meninos submetidos a esse estilo, a motivação para o trabalho era mais intensa, havia mais espírito de grupo e amizade, era maior a frequência de conversa amistosa, confiante, de sugestões voltadas para o grupo, além de maior originalidade. No estilo *laissez-faire* acontecia uma completa liberdade para a decisão do grupo, com um mínimo de participação do líder. Vários materiais eram apresentados pelo líder, que deixava claro que daria informações quando solicitado, não tendo outra participação na discussão do trabalho. No grupo de meninos, havia menos trabalho e esse era de pior qualidade, sendo que as atividades eram caracterizadas pela brincadeira.

A partir desses estudos iniciais sobre lideranças de grupo, pode-se perceber que as características em cada estilo de liderança, bem como os resultados dos comportamentos dos meninos submetidos a cada um deles, se assemelham ao encontrado na literatura sobre Estilos Parentais. Mesmo se tratando de diferentes contextos e agentes de socialização: líderes de clubes de crianças (White & Lippitt, 1969), e pais (Baumrind, 1966), há uma semelhança de clima emocional e práticas utilizadas, além da produção de efeitos semelhantes sobre o comportamento das crianças.

Na presente tese de doutorado, o termo “estilos de liderança de professores” está sendo utilizado para se referir ao comportamento do professor direcionado aos alunos, criando diferentes climas emocionais em salas de aulas em função das práticas que adotam, o que repercute de diversas formas sobre o comportamento dos alunos.

### **2.3. Instrumentos de Avaliação da Interação Professor-Aluno**

Com o objetivo de conhecer os instrumentos que vem sendo utilizados em estudos sobre a interação professor-aluno e instrumentos específicos que avaliam dimensões presentes nessa interação, buscou-se dissertações, teses e artigos nacionais sobre o assunto. Também buscou-se na literatura internacional como esse tema vem sendo estudado e os instrumentos

utilizados. Assim, a seguir estão descritos alguns dados de pesquisas nacionais e internacionais.

Para organização e melhor visualização dos dados analisados, foram utilizados recursos como quadros, figuras e tabelas. Deve-se esclarecer que a análise teve caráter de levantamento de dados encontrados nas pesquisas visando a obtenção de um panorama de tal área, sem o objetivo de comparar o conteúdo de uma pesquisa com outra, pois foram encontrados diferentes métodos utilizados pelos autores a partir de diversas perspectivas teóricas.

### ***2.3.1. Pesquisas nacionais sobre interação professor-aluno: instrumentos utilizados***

Foi realizada uma revisão de estudos nacionais sobre interação professor-aluno. Para a seleção das dissertações e teses no Banco de Teses da CAPES, os critérios utilizados para a seleção dos trabalhos foram: 1) resumos de dissertações e teses; 2) realizadas entre 2002 e 2012; 3) referentes ao Ensino Fundamental; 4) pesquisas empíricas; 5) os descritores utilizados na busca foram: *interação professor-aluno* e *relação professor-aluno*. Foram excluídas aquelas dissertações e teses que não apresentavam o resumo, ou que o mesmo tinha informações insuficientes, bem como dissertações e teses com temas principais referentes a: gestão escolar, ensino de conteúdos específicos (por exemplo, matemática), estudos nas áreas de educação especial, educação à distância e ambiente virtual, bem como aqueles que se repetiram.

A Figura 01 mostra o número de dissertações e teses encontradas a partir dos critérios estabelecidos, bem como o ano em que foram publicadas.

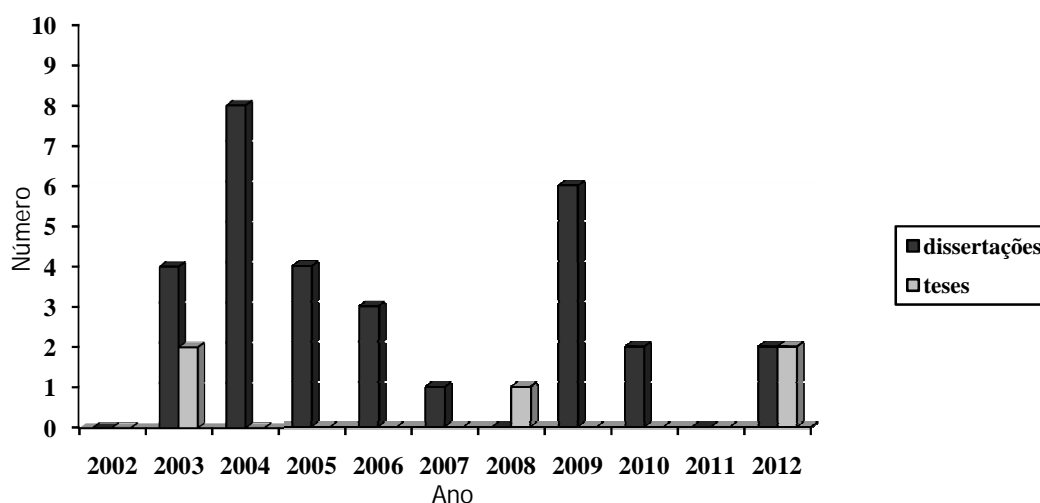


Figura 01. Dissertações e teses encontradas a partir dos critérios estabelecidos.

Foram selecionados um total de 35 estudos a partir dos critérios estabelecidos, sendo 30 dissertações e cinco teses. Não foram encontrados trabalhos nos anos de 2002 e 2011 e o maior número encontrado foi no ano de 2004 ( $n=8$ ), seguido de 2003 e 2009 ( $n=6$  cada).

Para uma melhor visualização, optou-se em colocar em anexo (Anexo A) um Quadro com informações das 30 dissertações e cinco teses selecionadas. Os dados foram retirados dos resumos que constam no Banco de Teses da CAPES.

Analisando os objetivos que constam nos resumos, observou-se que todos os estudos se referiam à análise de interações professor-aluno, diferenciando-se quanto aos aspectos estudados, sejam relacionados aos professores, sejam aos alunos ou ambos. Assim como em Hamre e Pianta (2006), os autores desses trabalhos demonstram a importância de analisar a interação professor-aluno e/ou demonstrar como se dá a influência dessa relação sobre comportamentos dos professores e/ou dos alunos.

O Quadro 01 demonstra alguns aspectos abordados pelos estudos.



| Aspectos abordados pelos estudos  | Dissertações/Teses   |
|---|--|
| Descrição e compreensão de questões amplas referentes às formas como se dão as interações professor-aluno | Ganancio, 2003; Machado, 2009; Oliveira, 2009; Paris, 2003; Pinheiro, 2004; Pisacco, 2006; Ribeiro, 2004; Santos, 2006; Serafim, 2004; Silva, 2009; Lucchesi, 2010 |
| Crenças e sentimentos dos professores e alunos bem como o efeito sobre a interação professor-aluno        | Paiva, 2003  |
| Habilidades sociais dos professores   | Corrêa, 2008; Manolio, 2009; Vila, 2005  |
| Habilidades sociais dos alunos  | Fumo, 2009   |
| Interação professor-aluno e indisciplina ou conflitos ou bullying   | Lech, 2004; Oliveira, 2004; Paiva, 2005; Soares, 2004; Yasumaru, 2006; Zandonato, 2004; Passos, 2012   |
| Aspectos afetivos/emoções na interação professor-aluno  | Anastassakis, 2003; Bisognin, 2005; Brasileiro, 2012; Duarte, 2003; Nunes, 2007; Viana, 2005   |
| Influência do tipo de relação professor-aluno no fracasso escolar   | Henriques, 2004  |
| Violência na relação professor-aluno  | Cantarelli, 2012; Koehler, 2003  |
| Relação entre interação professor-aluno e criatividade de alunos  | Guimarães, 2012; Libório, 2009   |
| Interações professor-aluno(s), aluno-aluno centrando na estrutura cooperativa de aprendizagem             | Santos, 2010   |

Quadro 01 - Aspectos abordados nos objetivos dos 35 trabalhos selecionados no Banco de Teses da CAPES.

Segundo Del Prette e Del Prette (1997), o reconhecimento da qualidade das interações professor-aluno-objeto do conhecimento e a importância do repertório de ações e habilidades do professor para estabelecer as condições de ensino e de aprendizagem podem ser encontrados em praticamente todas as perspectivas educacionais. Em concordância, nesses estudos fica claro que diversas teorias são utilizadas para a análise da interação professor-aluno, sendo que alguns deles deixam explícita a abordagem teórica/tema que adotam para a análise do problema de pesquisa. Em tais trabalhos são citados ou os autores proponentes da perspectiva adotada ou a abordagem teórica em si, sendo: Feuerstein (Pisacco, 2006); Vygotsky (Santos, 2006); teoria sociológica e teoria psicanalítica freudiana (Anastassakis, 2003); abordagem epistemológica da multirreferencialidade (Paris, 2003); referencial teórico familiar psicanalítico (Ganancio, 2003); Psicologia Moral de Jean Piaget e seguidores e Psicologia Institucional (Zandonato, 2004); perspectivas histórico-relacional e semiótica das relações sociais (Silva, 2009). Alguns trabalhos (Correa, 2008; Fumo, 2009; Manolio, 2009;

Vila, 2005) também analisam a relação professor-aluno a partir do campo teórico-prático das habilidades sociais.

Constata-se que são diversas as perspectivas e olhares sobre um mesmo fenômeno – a interação professor-aluno. As pesquisas encontradas estavam embasadas em diversas abordagens, o que dificulta a comparação entre os estudos, pois são diversos os conceitos, métodos e instrumentos utilizados, conforme o referencial adotado e os objetivos propostos.

Quanto aos instrumentos utilizados para a coleta de dados de tais estudos, observa-se que a maioria envolve a utilização de mais de um recurso. Uma contagem das formas de coleta de dados citadas mostra que: o uso de observações em 20 estudos; entrevistas em 18 estudos; a filmagem foi utilizada em 10 estudos; questionários elaborados pelos próprios autores em 10 estudos; instrumentos/questionários de outras autorias em quatro estudos e outras formas, tais como: planos das aulas, anotações do professor em diário, redação, registro do professor e dos alunos, autoconfrontação, conversação, oficinas em sala de aula, o diário de campo e conversas informais.

Os instrumentos/questionários desenvolvidos previamente por outros autores e utilizados em quatro estudos são demonstrados no Quadro 02.

| <b>Autor/Ano</b> | <b>Instrumentos</b>   | <b>Autor do instrumento</b>                        |
|------------------|---|--|
| Vila, 2005       | - Questionário de Relações Interpessoais (QRI)  | - Del Prette & Del Prette, 2003                    |
|                  | - Inventário de Habilidades Sociais - IHS   | - Del Prette & Del Prette, 2001                    |
| Manolio, 2009    | - Instrumento de avaliação socioeconômica   | - Critério Brasil                                  |
|                  | - Sistema de Habilidades Sociais Educativas - SHSE  | - Del Prette & Del Prette, 2008                    |
| Libório, 2009    | Escala Sobre Clima para Criatividade em Sala de Aula  | Fleith & Alencar, 2005                             |
| Fumo, 2009       | Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais (SSRS-BR) na versão de autoavaliação e avaliação pelo professor | Bandeira, Del Prette, Del Prette & Magalhães, 2008 |

Quadro 02 - Instrumentos/questionários desenvolvidos previamente por outros autores e utilizados em quatro estudos.

Esses instrumentos/questionários foram empregados em consonância com os objetivos dos estudos. Entretanto, nenhum desses estudos utilizou ou teve como objetivo desenvolver um instrumento que avaliasse diretamente algumas dimensões e aspectos envolvidos na interação professor-aluno em sala de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nessa

etapa, um mesmo professor passa um tempo maior com seus alunos, o que influencia de forma significativa os comportamentos dos envolvidos. Portanto, por mais que a interação professor-aluno venha sendo objeto de ampla investigação, ainda há necessidade de estudos sobre a adaptação ou construção e validação de instrumentos nacionais direcionados à análise da interação professor-aluno, a partir de referenciais e conceitos bem operacionalizados.

Quanto aos resultados dos estudos, de certa forma, todos apontam na mesma direção da literatura sobre o assunto: melhores interações professor-aluno propiciam resultados mais positivos, em diversas áreas, para os envolvidos. O Quadro 03 mostra alguns aspectos específicos da interação professor-aluno que foram analisadas nos resultados desses trabalhos.

| Aspectos analisados nos resultados   | Autor/Ano   |
|--|---|
| Diferença de ações de professores em relação a alunos com diferentes desempenhos acadêmicos  | Paiva, 2003   |
| A relação e interação professor-aluno facilitam o processo de ensino-aprendizagem e podem diminuir a incidência do fracasso escolar      | Nunes, 2007   |
| Diferença entre os padrões comportamentais dos alunos com baixo e com alto desempenho acadêmico na interação com o professor             | Fumo, 2009  |
| Relação entre o comportamento dos professores e a indisciplina ou <i>bullying</i> de alunos  | Henriques, 2004; Oliveira, 2004; Passos, 2012; Yasumaru, 2006 |
| Melhora no comportamento dos professores após a participação em programa/treinamento em habilidades sociais                              | Correa, 2008; Manolio, 2009; Vila, 2005                       |
| Diferenças de condutas nas interações professor-aluno em função de diversos fatores  | Pinheiro, 2004; Santos, 2006; Serafim, 2004                   |
| Predomínio de comportamentos aversivos dos professores   | Machado, 2009; Paiva, 2005                                    |
| Alguns fatores que interferem na interação professor-aluno   | Bisognin, 2005; Lech, 2004                                    |
| A afetividade na interação professor-aluno   | Anastassakis, 2003; Duarte, 2003; Viana, 2005                 |
| Ações exitosas e práticas diversificadas, inclusive coercitivas, passíveis de mudança por parte dos docentes em seus contextos de ensino | Lucchesi, 2010  |
| Relação entre a atuação docente e a expressão da criatividade de estudantes  | Guimarães, 2012   |

Quadro 03 - Aspectos específicos da interação professor-aluno que foram analisadas nos resultados das dissertações e teses selecionadas no Banco de Teses da CAPES.

Alguns resultados, descritos claramente nos resumos consultados, que demonstraram a influência da relação professor-aluno sobre o comportamento do aluno são: a interação professor-aluno facilita o processo de ensino-aprendizagem e pode diminuir a incidência do

fracasso escolar (Nunes, 2007); professoras facilitadoras da aprendizagem interagiram mais e estabeleceram interações mais longas com alunos de baixo desempenho enquanto professoras dificultadoras da aprendizagem interagem mais e apresentam maior diversidade de ações junto aos alunos de alto desempenho (Paiva, 2003); a emergência de comportamentos de indisciplina está relacionada à atuação didático-pedagógica dos professores (Yasumaru, 2006); quando professores e alunos conseguem entrar em relação, de forma que um chegue a compreender e ter compromisso com o outro, se estabelece uma situação pedagógica que cria condições para que os alunos alcancem sucesso em seus processos de escolarização (Pinheiro, 2004); as turmas que apresentaram maior frequência de interações professor-aluno de sintonia, cooperação e domínio em comparação à de desconsideração evidenciaram um clima mais favorável à criatividade (Bisognin, 2005); a análise estatística correlacional apontou ligação entre alunos autores/agressores de bullying a aspectos negativos do relacionamento com professores (Passos, 2012); há diferença entre os padrões comportamentais dos alunos com baixo e com alto desempenho acadêmico na interação com o professor, assim como, há diferenças entre o repertório de habilidades sociais desses dois grupos de alunos (Fumo, 2009); as crianças analisadas muitas vezes estão reagindo com violência às práticas pedagógicas dos professores, não só para revelarem seus sentimentos, mas para sinalizarem a experiência de vida, que tem sido permeada pela violência da sociedade (Henriques, 2004).

Alguns estudos demonstraram resultados referentes especificamente ao comportamento do professor: houve aumento nas médias dos escores do grupo de professoras em todas as classes de habilidades sociais avaliadas após o treinamento em habilidades sociais (Vila, 2005); as ações da professora voltam-se em grande medida para a manutenção da disciplina em sala de aula, sendo que a relação professor-aluno-conhecimento tem sido marcada por um exercício de poder do docente em relação aos alunos (Paiva, 2005); a válida aplicação do programa de treinamento em habilidades sociais para a construção de um ambiente escolar socialmente competente, apontando mudanças relacionadas ao autocontrole da agressividade, ao enfrentamento em situações novas e de risco, à comunicação assertiva e à utilização de comportamentos mais educativos ao se relacionar com o aluno (Corrêa, 2008).

A partir dos resultados obtidos nos estudos, fica claro que a interação professor-aluno é influenciada por uma grande diversidade de variáveis, além do fato de que a forma como se dão essas relações e os aspectos envolvidos influenciam diversos comportamentos dos alunos e também dos professores.

A seguir são apresentados os dados sobre o levantamento realizado nas bases de dados Scielo e Pepsic. Para a seleção dos artigos, os critérios foram: 1) artigos científicos publicados

de forma completa; 2) em língua portuguesa, inglesa ou espanhola; 3) publicados entre 2002 e 2012; 4) estudos referentes ao Ensino Fundamental; 5) estudos empíricos; 6) os descritores utilizados na busca foram: *interação professor-aluno* e *relação professor-aluno*. Foram excluídos artigos referentes à: gestão escolar, ensino de conteúdos específicos (por exemplo, matemática), estudos nas áreas de educação especial, educação à distância e ambiente virtual, bem como aqueles que se repetiram. Os objetivos propostos, tais como aparecem nos 20 artigos selecionados, estão apresentados no Quadro 04 abaixo.

| Objetivos   | Autores/ano                             |
|---|---|
| Apresentar um Sistema de Habilidades Sociais Educativas, aplicáveis à tarefa de pais, professores e demais pessoas comprometidas com a promoção do desenvolvimento e aprendizagem do outro  | Del Prette & Del Prette, 2008           |
| Apresentar dados do Ensino Fundamental, analisando o entendimento do papel do professor no processo de estimulação e manutenção do interesse dos alunos pela escola   | Oliveira & Alves, 2005                  |
| Identificar crenças educacionais de professores do Ensino Fundamental e seu padrão facilitador ou dificultador da aprendizagem dos alunos   | Paiva & Del Prette, 2009                |
| 1) verificar problemas de comportamento e aproveitamento acadêmico em alunos na fase final da pré-escola que foram indicados como agressivos no início; 2) avaliar a qualidade da relação professor-aluno   | Picado & Rose, 2009                     |
| Investigar as concepções e práticas do psicólogo escolar acerca da afetividade na relação professor-aluno   | Gaspar & Costa, 2011                    |
| Examinar comportamentos de alunos com história de fracasso escolar e sem história de fracasso escolar e os comportamentos de coerção e estimulação positiva dos professores em relação a cada grupo de alunos   | Viecili & Medeiros, 2002                |
| Diferenciar as características dos alunos motivados e dos desmotivados em relação à aprendizagem escolar e oferecer sugestões de ações para o professor organizar a situação de aprendizagem e influenciar positivamente o nível de motivação dos alunos nas atividades propostas   | Eccheli, 2008                           |
| 1) analisar os comportamentos de (in)disciplina em função da interação entre as disposições sócio-afetivas e a orientação específica de codificação dos alunos para as relações de controle e de poder que caracterizam o contexto regulador das práticas pedagógicas dos professores; e 2) avaliar em que medida essa interação permite explicar diferentes níveis de indisciplina | Silva & Neves, 2006                     |
| Identificar as percepções de professores quanto à relação professor-aluno, relacionando os domínios da escala utilizada com características dos discentes, no que tange às variáveis necessidade educacional especial, sexo, cor/raça, série e idade  | Barbosa, Campos & Valentim, 2011        |
| Enfocar dois aspectos fundamentais na interação professor-aluno: a sintonia entre o professor e sua turma e a expectativa do professor quanto ao desempenho dos alunos  | Soares, Fernandes, Ferraz & Riani, 2010 |
| Investigar as ações do professor que se caracterizam por violência psicológica no cotidiano escolar   | Ferraz & Ristum, 2012                   |

Continua

| Conclusão   |  |
|---|--|
| Objetivos   | Autores/ano                                    |
| Identificar e analisar, nas interações de cada professora com os alunos, os processos de significação dos alunos em relação a diferentes aspectos da experiência escolar  | Tacca & Branco, 2008                           |
| Identificar e comparar o repertório de habilidades sociais de professores nos vários níveis de ensino e comparar as variáveis sociodemográficas tais como gênero, tipo de instituição, escolaridade e área em que atuam   | Soares, Naiff, Fonseca, Cardozo & Baldez, 2009 |
| Verificar a relação entre a percepção de estudantes sobre as expectativas de seus professores a seu respeito e o seu status sociométrico  | Martinelli & Schiavoni, 2009                   |
| Descrever uma medida de avaliação da percepção de alunos sobre as expectativas do professor a seu respeito, visando identificar aspectos da relação professor-aluno   | Martinelli, Schiavoni & Bartholomeu, 2009      |
| Apresentar uma intervenção proposta a partir das queixas apresentadas, relacionadas à indisciplina dos alunos das quintas séries  | Tuleski et. al., 2005                          |
| Estudar como aparecem na memória de crianças de 1ª ano do Ensino Fundamental as suas experiências vividas na pré-escola, dentre elas, da professora e o que suas expressões podem revelar   | Reis, 2005                                     |
| Verificar as diferenças no clima para a criatividade na 5ª série do Ensino Fundamental, as relações com interações professor-aluno e de que forma as concepções dos professores acerca da criatividade se inter-relacionam com um clima mais ou menos favorável | Libório & Neves, 2010                          |
| Verificar a violência na relação professor-aluno, sofrida por professores de educação física que atuam no ensino fundamental e médio na rede pública  | Levandowski, Ogg & Cardoso, 2011               |
| Avaliar o efeito de um programa instrucional desenvolvido com duas professoras do ensino fundamental sobre a aquisição, por seus alunos, de repertórios fundamentais para o desenvolvimento de relações interpessoais condizentes com o exercício da cidadania  | Rocha & Carrara, 2011                          |

Quadro 04 - Objetivos propostos pelos estudos encontrados nas bases de dados Scielo e Pepsic.

Pelos objetivos propostos, observa-se que a maioria dos estudos do Quadro 04 teve como foco o comportamento do professor e sua influência sobre determinados comportamentos dos alunos. Conforme Kubo e Botomé (2001), os comportamentos de professores, chamados de “ensinar”, se referem ao que faz um professor e que influencia o comportamento do aluno, denominado aprender. Assim, a aprendizagem pode se referir tanto ao domínio de conteúdos acadêmicos (ex. fracasso escolar) quanto a determinados padrões comportamentais (ex. comportamento agressivo e motivação). Em conformidade com outros estudos descritos anteriormente, esses também se preocupam em compreender as interações professor-aluno e suas repercussões sobre aspectos e/ou fatores que influenciam essa interação.

Os instrumentos empregados nos estudos, no que diz respeito especificamente à avaliar diretamente aspectos envolvidos na interação professor-aluno, foram:

- 1) questionário (Levandoski, Ogg & Cardoso, 2011; Paiva & Del Prette, 2009; Silva & Neves, 2006; Soares et al., 2010);
- 2) entrevista semiestruturada (Ferraz & Ristum, 2012; Libório & Neves, 2010; Oliveira & Alves, 2005; Silva & Neves, 2006) ou entrevista (Reis, 2005);
- 3) observação (Ferraz & Ristum, 2012; Libório & Neves, 2010; Silva & Neves, 2006; Viecili & Medeiros, 2002);
- 4) vídeogravação (Ferraz & Ristum, 2012; Tacca & Branco, 2008).

Também foram utilizados instrumentos padronizados: Escala sobre Clima para Criatividade em Sala de Aula – desenvolvida por Fleith e Alencar (2005) (Libório & Neves, 2010); entrevista sobre qualidade da relação professor-aluno - *Teacher Relationship Interview - TRI* – desenvolvida por Pianta, 1998 (Picado & Rose, 2009); versão em português da *Student-Teacher Relationship Scale: Short Form*, desenvolvida por Pianta (2001) (Barbosa, Campos & Valentim, 2011); escala sobre a percepção de estudantes das expectativas de professores a seu respeito (Martinelli & Schiavoni, 2009).

Assim como nas dissertações e teses encontradas, percebe-se nos artigos a utilização de instrumentos variados. Há o predomínio do uso de entrevistas, seguido de observação e questionário. Quatro estudos utilizaram instrumentos específicos para análise de aspectos peculiares da interação professor-aluno. Destaca-se aqui o estudo de Martinelli et al. (2009) que buscou realizar análises de uma medida de avaliação da percepção de alunos de 3º a 5º anos do Ensino Fundamental sobre as expectativas do professor a respeito deles, visando identificar aspectos da relação professor-aluno. Essa análise foi feita a partir da primeira versão do instrumento, elaborada por Martinelli (2005). Essa escala (Martinelli et al., 2009) sofreu pequenas adaptações e adequações de vocabulário para ser melhor compreendida. Os itens eram avaliados em uma escala *likert* de três pontos. A pontuação bruta para cada sujeito podia variar entre 0 a 40 pontos, indicando que, quanto maior, mais positiva a percepção do sujeito. A análise de componentes principais e rotação varimax evidenciaram a existência de dois fatores, um referente à percepção negativa das expectativas do professor (Exemplo de item: Minha professora acha que eu estudo pouco) e outro à percepção positiva das expectativas do professor (Exemplo de item: Minha professora gosta de mim), que explicaram 38% de variância. Os coeficientes Alfa de Cronbach forneceram índices de 0,77 para ambos os fatores. Os coeficientes de correlação item-total foram todos superiores a 0,30. Os autores concluíram que a escala apresentou uma boa precisão e validade, mostrando-se adequada para

pesquisas escolares. Essa mesma escala foi utilizada no estudo de Martinelli e Schiavoni (2009).

Os resultados dos artigos são diversos, conforme proposto pelos objetivos. O fato de abordarem diferentes questões e partirem de diferentes perspectivas de análise torna difícil uma comparação entre eles. Os dados de alguns estudos são citados a seguir para se ter uma visão geral dos achados. Os resultados de Paiva e Del Prette (2009) quanto às características do padrão de crenças dos professores identificadas como predominantemente dificultadoras do desempenho escolar dos alunos e das predominantemente facilitadoras foram: concordar com a noção de que as relações interpessoais e o desenvolvimento socioemocional e intelectual dos alunos estão associados; maior valorização das habilidades sociais como componente do desenvolvimento socioemocional e da aprendizagem acadêmica dos alunos; maior quantidade e diversidade de explicações, analisadas em termos de atribuições de causalidade para o sucesso e fracasso escolar dos alunos. Picado e Rose (2009) encontraram que 63,5% dos alunos apresentavam de um a quatro problemas externalizantes e/ou internalizantes; altos índices de comportamentos agressivos em 45% dos alunos e apenas duas das 11 relações professor-aluno estudadas apresentaram em alto grau os elementos positivos avaliados pela entrevista *Teacher Relationship Interview* - TRI (Pianta, 1998, citado por Picado & Rose, 2009). Os resultados de Viecili e Medeiros (2002) indicaram a utilização diferenciada de coerção com alunos com história de fracasso escolar e de estimulação positiva com alunos sem história de fracasso escolar. Quanto à relação do comportamento do professor com variáveis sociodemográficas, Soares et al. (2009) encontraram existência de diferenças significativas no que tange ao tipo de instituição, pública ou privada, na qual o professor atua, refletindo as demandas e exigências próprias dos dois sistemas.

Quanto aos estudos que abordaram aspectos referentes aos comportamentos dos alunos, foi encontrado: alunos que acreditavam que seu professor tinha uma percepção positiva sobre eles obtiveram médias maiores de aceitação por seu grupo de amigos (Martinelli e Schiavoni, 2009); as lembranças das experiências pré-escolares foram muito positivas para a maioria das crianças, embora para algumas não tenham sido tão felizes, sendo reconhecida a importância de se ouvir o aluno para conhecê-lo melhor, como aspecto fundamental no planejamento da tarefa pedagógica (Reis, 2005).

Os estudos que se referiam às relações professor-alunos abordadas pelo psicólogo escolar mostraram que: intervenções que envolviam os diferentes integrantes da instituição escolar apresentaram bons resultados quanto à integração entre os alunos, diminuindo a rivalidade e a indisciplina existentes entre eles (Tuleski et al., 2005); existência de diversas



vertentes nas quais o psicólogo poderia configurar intervenções com foco na afetividade, a exemplo de uma maior aproximação do corpo docente e coordenação pedagógica, elaboração de trabalhos direcionados ao currículo escolar, implantação de projetos de formação para professores, observações periódicas na sala de aula e reflexões frente à didática utilizada pelo professor (Gaspar & Costa, 2011).

De forma geral, mesmo não comparando diretamente os resultados, pode-se observar claramente que há relações entre o comportamento do professor e o comportamento de alunos, demonstrado a partir de diferentes formas de investigação e análises. Isso vem ao encontro do achado em pesquisas realizadas em programas de pós-graduação.

Segundo Del Prette et al. (2005) a compreensão do processo de ensino-aprendizagem não pode prescindir de análises que considerem as características dos professores, dos alunos, do contexto imediato em que se dá esse processo e do conjunto de condições mais amplas. Os autores destacam que é inviável a realização de pesquisas que focalizem simultaneamente todos os subsistemas e suas interligações. Entretanto, a visão de todo um complexo não impede que o foco de determinada análise privilegie um conjunto de segmentos. Isso foi demonstrado nos estudos nacionais aqui apresentados, que privilegiaram alguns aspectos em detrimento de outros.

Ainda fica claro, e é ressaltado na conclusão do trabalho de Martinelli et al. (2009), a necessidade de estudos sobre a adaptação ou construção e validação de instrumentos nacionais direcionados à análise da interação professor-aluno. Trabalhos dessa natureza precisam delimitar a população-alvo atingida (quem responderá ao instrumento), a etapa da escolarização alvo da análise (devido às diferentes características de cada etapa) e a perspectiva teórica em que se embasam (a partir de constructos teóricos bem definidos). Além disso, constatou-se, na inspeção da literatura nacional, que nenhum dos estudos descreve e/ou utiliza um instrumento próprio para avaliar a interação professor-aluno utilizando as dimensões de responsividade, exigência e controle aversivo, presentes e importantes de serem consideradas na interação professor-aluno.

### ***2.3.2. Pesquisas internacionais sobre interação professor-aluno: instrumentos utilizados***

Para a análise da literatura internacional sobre a interação professor-aluno, foi realizado um levantamento de artigos científicos completos publicados em revistas internacionais. Foram acessadas as seguintes bases de dados: *APA - American Psychological*, *ScienceDirect* e *Scopus*. As palavras-chaves utilizadas foram: *teacher-student interaction*,

*teacher-student relationship, teacher-child relationship*. Os critérios de seleção dos artigos internacionais foram: publicados entre 2000 e 2012; sobre a interação professor-aluno e/ou dimensões relacionadas ao comportamento do professor e/ou do aluno; pesquisas empíricas; estudos que envolvem, pelo menos em algum momento, participantes em etapa da escolarização correspondente ao Ensino Fundamental. Foram excluídos trabalhos que se referiam a conteúdos voltados para questões específicas, tais como: formação de professores, gestão escolar, relacionados à educação à distância, ambiente virtual, uso de computadores, ensino médio e superior, estudos pertinentes ao ensino de disciplinas específicas (matemática e química, por exemplo), sendo considerados somente artigos completos.

No total foram selecionados 39 artigos que abordam e descrevem de formas diferenciadas os diversos aspectos relacionados à interação professor-aluno. Entretanto, a grande maioria teve como objetivo relacionar a qualidade na interação professor-aluno com variáveis referentes à criança, relacionadas ao contexto escolar ou de forma mais ampla, conforme pode ser observado no Quadro 05.

| <b>Variáveis referentes à criança relacionadas ao contexto escolar</b>  | <b>Autores/ano</b>   |
|---|--|
| Perspectivas das crianças sobre seu relacionamento com o professor  | Harrison, Clarke & Ungerer, 2007                           |
| Ajuste escolar  | Baker, 2006  |
| Comportamento acadêmico e adaptativo  | Cadima, Leal & Burchinal, 2010                             |
| Comportamento de pares  | Luckner & Pianta, 2011                                     |
| Situação de risco comportamental para encaminhamento à educação especial  | Decker, Dona & Cristenson, 2009                            |
| Nível de aceitação por pares no ano seguinte  | Hughes & Kwok, 2006  |
| Variáveis cognitivas e motivacionais sobre o sucesso em sala  | Davis, 2001  |
| Desempenho acadêmico e problemas de comportamento   | Maldonado-Carreño & Votruba-Drzal, 2011                    |
| Vitimização de por pares  | Gordon & Kopp, 2011  |
| Características que preveem diferenças nos níveis inicial e de crescimento de conflitos e proximidade ao longo do tempo | Jerome, Hamre & Pianta, 2009                               |
| Desempenho em leitura e matemática  | Hughes, Luo, Kwok & Loyd, 2008; Ly, Zhou, Chu & Chen, 2012 |
| Níveis de realização na entrada do jardim de infância associadas com trajetórias de realização                          | Curby, Rimm-Kaufman & Ponitz, 2009                         |
| Motivação acadêmica   | Hughes, Wu, Kwok, Villarreal & Johnson, 2012               |

Continua

## Conclusão

| <b>Variáveis referentes à criança de forma mais ampla</b>    | <b>Autores/ano</b>                                     |
|--|--|
| Temperamento e gênero  | Rudasill & Rimm-Kaufman, 2009                          |
| Timidez, esforço e gênero                                    | Rudasill, 2011   |
| Problemas de comportamento                                   | Berry & O'connor, 2010                                 |
| Diferenças entre gêneros                                     | Koepke & Harkins, 2008                                 |
| Timidez e ajustamento sócioemocional                         | Arbeau, Coplan & Weeks, 2010                           |
| Diferentes características                                   | Murray & Murray, 2004                                  |
| Níveis de agressão   | Meehan, Hughes & Cavell, 2003                          |
| Problemas significativos de externalização ou internalização | Baker, Grant & Morlock, 2008                           |
| Desempenho cognitivo   | Ahnert, Milatz, Kappler, Schneiderwind & Fischer, 2012 |

Quadro 05 – Estudos com objetivos voltados para a qualidade na interação professor-aluno com variáveis referentes à criança relacionadas ao contexto escolar ou de forma mais ampla

Outros objetivos eram mais gerais e podem ser observados no Quadro 06.

| <b>Objetivos</b>  | <b>Autores/ano</b>                        |
|---|---|
| Investigar certas características dos professores (etnicidade, gênero e história de relação) e crianças (etnicidade e gênero) que são únicas para a relação professor-criança   | Kesner, 2000                              |
| Examinar tendências normativas e preditores de comportamento para o relacionamento social   | Gest, Welsh & Domitrovich, 2005           |
| Examinar as relações entre a percepção de pares da relação professor-aluno e suas avaliações dos atributos da criança   | Hughes, Cavell & Willson, 2001            |
| Investigar a qualidade das relações das crianças com professores de primeira até a quinta série e os fatores associados à qualidade da relação ao longo do tempo  | O'Connor, 2010                            |
| Avaliar a forma como fatores de risco familiares trabalham em conjunto com a qualidade da relação professor-criança para explicar o desenvolvimento dos primeiros problemas de comportamento de externalização  | Silver, Measelle, Armstrong & Essex, 2005 |
| Investigar a influência do professor sobre a relação entre comportamentos sociais dos alunos e a aceitação pelos pares e como essa influência também é moderada pela percepção que os alunos têm sobre seus professores serem autoritativos no ensino | Chang, Liu, Wen, Fung & Xu, 2004          |
| Investigar os efeitos recíprocos entre qualidade do relacionamento professor-aluno e duas dimensões de relacionamento com pares em sala de aula: gostar dos pares e reputação acadêmica de pares  | Hughes & Chen, 2011                       |

Continua

## Conclusão

| Objetivos   | Autores/ano                                   |
|---|---|
| Analisar os efeitos do tamanho da classe sobre interações professor-aluno, engajamento do aluno e interação aluno-aluno | Blatchford, Bassett & Brown, 2005             |
| Verificar a transmissão emocional em sala de aula: a relação entre a satisfação de professores e alunos                 | Frenzel, Goetz, Lüdtke, Pekrun & Sutton, 2009 |
| Investigar se as práticas de professores podem prever a preferência social de crianças em sala de aula                  | Mikami, Griggs, Reuland & Gregory, 2011       |
| Investigar os efeitos do gênero de professores e alunos sobre o relacionamento entre eles                               | Spilt, Koomen & Jak, 2012                     |

Quadro 06 – Estudos com objetivos mais gerais relacionados à qualidade na interação professor-aluno

Cinco estudos ainda tiveram como objetivo verificar propriedades psicométricas de instrumentos que avaliavam a interação professor-aluno, e serão mais detalhados adiante, quando mencionados os instrumentos (Ang, Chong, Huan, Quek & Yeo, 2008; Koomen, Verschueren, Van Schooten, Jak & Pianta, 2011; Li, Hughes, Kwok & Hsu, 2012; Mantzicopoulos & Neuharth-Pritchett, 2003; Murray & Zvoch, 2011).

Quanto aos resultados desses estudos, a maioria aponta para o fato de que melhores interações professor-aluno se relacionam a resultados mais positivos para as crianças ou mesmo para ambos os envolvidos em diversas áreas (Ahnert et al., 2012; Baker, 2006; Baker et al., 2008; Berry e O'Connor, 2010; Chang et al., 2004; Curby et al., 2009; Frenzel et al., 2009; Luckner & Pianta, 2011; Ly et al., 2012; Maldonado-Carreño & Votruba-Drzal, 2011; Mikami et al., 2011; Silver et al., 2005). Outros resultados são referentes a diferentes aspectos analisados e, alguns dos mais relevantes para o presente estudo, por apontarem algumas variáveis importantes a serem consideradas e investigadas, mostram que:

- a timidez e o gênero das crianças influenciam diretamente o conflito e a proximidade entre professor-criança (Rudasill & Kaufman, 2009);
- as percepções dos professores de suas relações com os alunos estão relacionadas às características da criança e do professor, tais como gênero e etnia (Kesner, 2000);
- a qualidade da relação professor-aluno prediz a aceitação por pares de crianças no ano seguinte (Hughes & Kwok, 2006);
- a qualidade da interação professor-aluno pode apoiar ou dissuadir a resiliência para os alunos em situação de risco (Decker et al., 2009);

- existem diferenças significantes de gênero quanto à dimensão conflito nas interações professor-aluno, sendo que as interações dos professores com meninos foram mais conflituosas do que com meninas (Koepke & Harkins, 2008);
- a preferência por pares e a qualidade na interação professor-aluno tiveram efeitos bidirecionais ao longo dos anos (Hughes & Chen, 2011);
- professores de ambos os sexos relataram mais relações conflituosas e menos relacionamentos próximos com meninos do que com meninas (Spilt et al., 2012);
- crianças com menos problemas de comportamento e que apresentaram maior qualidade nas relações com seus professores do jardim de infância tiveram maior qualidade nos relacionamentos com seus professores posteriores; em média, a qualidade dos relacionamentos entre professores e alunos diminuem da primeira até a quinta série; as crianças cujos pais tinham mais contato com suas escolas, que estavam nas escolas onde os professores recebiam maiores salários e nas salas de aula com climas emocionais mais positivos, evidenciaram taxas mais lentas de declínio na qualidade do relacionamento ao longo das séries (O'Connor, 2010).

Quanto aos instrumentos que foram utilizados para avaliar a interação professor-aluno nesses estudos, no Quadro 07 estão descritas as características dos mesmos. Outros instrumentos também foram utilizados em tais estudos, em função dos objetivos propostos. Entretanto, aqui somente serão apresentados aqueles referentes à avaliação da interação professor-aluno ou referentes às modificações no comportamento dos alunos em função da mudança do comportamento dos professores submetidos a treinos.

| <b>Autores</b>                            | <b>População-alvo</b>                         | <b>Instrumento*</b>  | <b>Quem respondeu</b> | <b>Dimensões analisadas</b>  | <b>Formato dos itens</b>                                     |
|---|---|--|-----------------------|--|--|
| Kesner, 2000                              | Professores e crianças do jardim até o 5º ano | <i>Student-Teacher Relationship Scale</i> (STRS; Pianta, 1991)               | Professores           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Proximidade</li> <li>• Conflito</li> <li>• Dependência</li> </ul>   | Escrito, Escala Likert de 5 pontos                           |
| Davis, 2001                               | Professores e crianças de 8 a 10 anos         | Medida não verbal de habilidade de decodificação facial                      | Crianças              | Habilidades de comunicação não verbal – expressões faciais   | Respostas de sentimentos a partir de expressões faciais      |
|   |   | Questionário   | Crianças              | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Crenças da relação com professores</li> <li>• Valores da relação professor-aluno</li> <li>• Qualidade da relação com professores</li> </ul> | Escrito, Escala Likert de 5 pontos                           |
| Hughes, Cavell & Willson, 2001            | Professores e crianças de 3º e 4º anos        | Nomeação por pares de colegas que melhor se encaixam a cada descrição        | Crianças              | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apoio</li> <li>• Conflito</li> </ul>  | Nomeação por pares   |
| Mantzicopoulos & Neuharth-Pritchett, 2003 | Professores e alunos do jardim ao 1º ano      | <i>Young Children's Appraisals of Teacher Support</i> (Y-CATS)               | Alunos                | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cordialidade</li> <li>• Conflito</li> <li>• Autonomia</li> </ul>  | Cartões com situações para julgar como verdadeiras ou falsas |
|   |   | STRS (Pianta & Nimetz, 1991)   | Professores           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Segurança</li> <li>• Dependência</li> <li>• Melhoria</li> </ul>   | Escrito, Escala Likert de 5 pontos                           |
| Meehan, Hughes & Cavell, 2003             | Professores e alunos de 2º e 3º anos          | <i>Network of Relationships Inventory</i> (NRI; Furman & Buhrmester, 1985)   | Professores           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apoio</li> <li>• Conflito</li> </ul>  | Escrito, Escala Likert de 5 pontos                           |
| Chang, Liu, Wen, Fung & Xu, 2004          | Professores e alunos (média de 14 anos)       | 9 itens <i>Perceived authoritative teaching</i> (Paulson et al., 1994, 1998) | Adolescentes          | Ensino autoritativo  | Escrito, Escala Likert de 5 pontos                           |
| Murray & Murray, 2004                     | Professores e alunos de 3º, 4º e 5º anos      | STRS (Pianta, 1996)  | Professores           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Proximidade</li> <li>• Conflito</li> <li>• Dependência</li> </ul>   | Escrito, Escala Likert de 5 pontos                           |
| Blatchford Bassett & Brown, 2005          | Professores e alunos (10 a 11 anos)           | Observações, a partir de categorias  | Professores e alunos  | Interação professor-aluno  | -----  |

Continua

Continuação

| <b>Autores</b>                     | <b>População-alvo</b>   | <b>Instrumento*</b>  | <b>Quem respondeu</b> | <b>Dimensões analisadas</b>   | <b>Formato dos itens</b>                                  |
|------------------------------------|---|--|-----------------------|---|---|
| Gest, Welsh & Domitrovich, 2005    | Professores e crianças de 3º, 4º e 5º anos                    | STRS (Pianta, 1992)  | Professores           | Proximidade   | Escrito, Escala Likert de 5 pontos                        |
|                                    |   | STRS adaptada (Pianta, 1992)   | Crianças              | Proximidade   | Escrito, Escala Likert de 5 pontos                        |
|                                    |   | Versão reduzida STRS (Pianta et al., 1995)   | Professores           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Proximidade</li> <li>• Conflito</li> </ul>   | Escrito, Escala Likert de 5 pontos                        |
| Baker, 2006                        | Professores e crianças do jardim ao 5º ano                    | 9 Itens da STRS, (Pianta & Nemitz, 1991)   | Professores           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Proximidade</li> <li>• Conflito</li> </ul>   | Escrito, Escala Likert de 5 pontos                        |
| Hughes & Kwok, 2006                | Professores e crianças de 1º ano                              | 22-itens <i>Teacher Relationship Inventory</i> (TRI; Hughes, Cavell & Willson, 2001) | Professores           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apoio</li> <li>• Conflito</li> </ul>   | Escrito, Escala Likert de 5 pontos                        |
| Harrison, Clarke & Ungerer, 2007   | Professores e crianças do jardim até o 1º ano e suas famílias | STRS (Pianta, 1992)  | Professores           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Proximidade</li> <li>• Conflito</li> </ul>   | Escrito, Escala Likert de 5 pontos                        |
|                                    |   | Desenho da criança e do professor em sala de aula                                    | Crianças              | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Criatividade</li> <li>• Felicidade</li> <li>• Vulnerabilidade</li> <li>• Distância emocional</li> <li>• Tensão/raiva</li> <li>• Inversão de papéis</li> <li>• Bizarrices</li> <li>• Patologia</li> </ul> | Questões sobre o desenho e análise a partir das dimensões |
| Ang, Chong, Huan, Quek & Yeo, 2008 | Professores e alunos de ensino fundamental e médio            | <i>Teacher Student Relationship Inventory</i> (TSRI; Ang, 2005)                      | Professores           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ajuda fundamental</li> <li>• Satisfação</li> <li>• Conflito</li> </ul>   | Não consta  |
| Baker, Grant & Morlock, 2008       | Professores e alunos do jardim até 5º ano                     | 9 itens da STRS (Pianta & Nimetz, 1991)  | Professores           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Proximidade</li> <li>• Conflito</li> </ul>   | Escrito, Escala Likert de 5 pontos                        |
| Koepke & Harkins, 2008             | Professores e alunos do jardim até o 4º ano                   | STRS (Pianta, 2001)  | Professores           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Proximidade</li> <li>• Conflito</li> </ul>   | Escrito, Escala Likert de 5 pontos                        |

Continua

Continuação

| <b>Autores</b>                                | <b>População-alvo</b>                                 | <b>Instrumento*</b>   | <b>Quem respondeu</b> | <b>Dimensões analisadas</b>   | <b>Formato dos itens</b>           |
|---|---|---|-----------------------|---|------------------------------------|
| Hughes, Luo, Kwok & Loyd, 2008                | Professores e Crianças de 1º ao 3º ano                | 22-itens do TSRI (Hughes, Cavell & Willson, 2001)                                   | Professores           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apoio</li> <li>• Conflito</li> </ul>   | Escrito, Escala Likert de 5 pontos |
| Curby, Rimm-Kaufman & Ponitz, 2009            | Professores e Crianças do jardim até a primeira série | <i>The Classroom Assessment Scoring System – CLASS</i> (Pianta, Paro & Hamre, 2008) | Professores de        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apoio emocional</li> <li>• Apoio instructional</li> <li>• Organização da sala</li> </ul> | Escrito, Escala Likert de 7 pontos |
| Decker, Dona & Cristenson 2009                | Professores e crianças do jardim até o 6º ano         | STRS (Pianta, 2001)   | Professores           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Proximidade</li> <li>• Conflito</li> <li>• Dependência</li> </ul>                        | Escrito, Escala Likert de 5 pontos |
|   |   | <i>Relatedness Scale</i> (Wellborn & Connell, 1987)                                 | Alunos                | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Busca de proximidade psicológica</li> <li>• Qualidade emocional</li> </ul>               | Escrito, Escala Likert de 4 pontos |
|   |   | Escala de satisfação do Professor   | Professores           | Satisfação do Professor   | Escrito, Escala Likert de 5 pontos |
| Frenzel, Goetz, Lüdtke, Pekrun & Sutton, 2009 | Professores e alunos durante 7º e 8º anos             | Itens do <i>Achievement Emotions Questionnaire—Mathematics</i>                      | Alunos                | Satisfação do Aluno   | Escrito, Escala Likert de 5 pontos |
|   |   | 4 itens baseados em Jackson e cols. (1999) e Marsh (1982)                           | Alunos                | Entusiasmo do professor percebido pelo aluno  | Escrito, Escala Likert de 5 pontos |
| Jerome, Hamre & Pianta, 2009                  | Professores e alunos de 1º a 6º anos                  | STRS (Pianta, 2001)   | Professores           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Proximidade</li> <li>• Conflito</li> </ul>   | Escrito, Escala Likert de 5 pontos |
| Rudasill & Rimm-Kaufman, 2009                 | Professores e crianças do 1º ano                      | Observações   | Professores e alunos  | -----   | -----                              |
|   |   | STRS adaptada (Pianta, 2001)  | Professores           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Proximidade</li> <li>• Conflito</li> </ul>   | Escrito, Escala Likert de 5 pontos |
| Arbeau, Coplan & Weeks, 2010                  | Professores e alunos de 1º ano                        | STRS (Pianta, 2001)   | Professores           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Proximidade</li> <li>• Conflito</li> <li>• Dependência</li> </ul>                        | Escrito, Escala Likert de 5 pontos |

Continua



Continuação

| <b>Autores</b>                                    | <b>População-alvo</b>                              | <b>Instrumento*</b>  | <b>Quem respondeu</b> | <b>Dimensões analisadas</b>  | <b>Formato dos itens</b>                                    |
|---|--|--|-----------------------|--|---|
| Berry & O'Connor, 2010                            | Professores, famílias e alunos do jardim ao 6º ano | STRS (Pianta, 1992)  | Professores           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Proximidade</li> <li>• Conflito</li> <li>• Dependência</li> </ul>                       | Escrito, Escala Likert de 5 pontos                          |
| Cadima, Leal & Burchinal 2010                     | Família, professores e crianças de 1º ano          | CLASS - versão portuguesa (Pianta, La Paro & Hamre, 2006)    | Professores e alunos  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apoio emocional</li> <li>• Organização da sala</li> <li>• Apoio instrucional</li> </ul> | Observações em sala de aula                                 |
| O'Connor 2010                                     | Professores e crianças do 1º, 3º e 5º anos         | 15 itens da STRS (Pianta, 1992)                              | Professores           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Proximidade</li> <li>• Conflito</li> </ul>  | Escrito, Escala Likert de 5 pontos                          |
| Hughes & Chen, 2011                               | Professores e alunos do 1º ao 5º anos              | TSRI (Hughes, Gleason & Zhang, 2005)                         | Professores           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apoio</li> <li>• Conflito</li> </ul>  | Escrito, Escala Likert de 5 pontos                          |
| Koomen, Verschueren, Scholten, Jak & Pianta, 2011 | Professores e crianças de 3 a 12 anos              | STRS adaptada (Pianta, 2001)                                 | Professores           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Proximidade</li> <li>• Conflito</li> <li>• Dependência</li> </ul>                       | Escrito, Escala Likert de 5 pontos                          |
| Luckner & Pianta, 2011                            | Professores e crianças de 6º ano                   | <i>Classroom Observation System</i> (COS; NICHD ECCRN, 2005) | Professores e alunos  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apoio emocional</li> <li>• Organização da sala</li> <li>• Apoio instrucional</li> </ul> | Observações em sala de aula avaliadas em escala de 7 pontos |
| Maldonado-Carreño & Votruba-Drzal, 2011           | Professores e alunos do jardim até a 5º ano        | 15 itens da STRS (Pianta, 2001)                              | Professores           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Proximidade</li> <li>• Conflito</li> </ul>  | Escrito, Escala Likert de 5 pontos                          |
| Murray & Zvoch, 2011                              | Professores e alunos do pré até o 8º ano           | <i>Inventory of Teacher-Student Relationships</i> (IT-SR)    | Alunos                | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicação</li> <li>• Confiança</li> <li>• Alienação</li> </ul>                        | Escrito, Escala Likert de 4 pontos                          |
|   |  | <i>Network of Relationships Inventory</i> (NRI)              | Alunos                | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Intimidade</li> <li>• Conflito</li> </ul>   | Escrito, Escala Likert de 4 pontos                          |
|   |  | STRS (Pianta, 1996)  | Professores           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Proximidade</li> <li>• Conflito</li> <li>• Dependência</li> </ul>                       | Escrito, Escala Likert de 5 pontos                          |
| Rudasil, 2011                                     | Professores e crianças do 1º e 3º anos             | Observações  | Professores e alunos  | -----  | -----   |
|   |  | STRS adaptada (Pianta, 2001)                                 | Professores           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Proximidade</li> <li>• Conflito</li> </ul>  | Escrito, Escala Likert de 5 pontos                          |

Continua

## Conclusão

| <b>Autores</b>                              | <b>População-alvo</b>  | <b>Instrumento*</b>   | <b>Quem respondeu</b> | <b>Dimensões analisadas</b>  | <b>Formato dos itens</b>   |
|---|--|---|-----------------------|--|--|
| Gordon & Kopp, 2011                         | Professores e alunos de 4º a 5º ano                          | STRS (Pianta & Steinberg, 1992)   | Professores           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Proximidade</li> <li>• Conflito</li> <li>• Dependência</li> </ul>                       | Escrito, Escala Likert de 4 pontos   |
| Hughes, Wu, Kwok, Vilarreal & Johnson, 2012 | Professores e alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental | Questões baseadas no NRI (Furman & Buhrmester, 1985)                              | Alunos                | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cordialidade</li> <li>• Conflito</li> </ul>   | Escrito, Escala Likert de 5 pontos   |
| Ahnert et al., 2012                         | Professores e alunos do pré até o 1º ano                     | STRS (Pianta, 2001)   | Professores           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Proximidade</li> </ul>  | Escrito, Escala Likert de 5 pontos   |
| Mikami, Griggs, Reuland & Gregory, 2011     | Professores e alunos do Ensino Fundamental                   | CLASS (Pianta et al., 2007)   | Professores e alunos  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apoio emocional</li> <li>• Organização da sala</li> <li>• Apoio instrucional</li> </ul> | Observações em sala de aula, com dimensões analisadas em Escala Likert de 7 pontos |
|   |  | <i>Learner-Centered Battery</i> (McCombs, Lauer, Bishop & Peralez, 1997)          | Professores           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Práticas centradas no aprendiz</li> <li>• Práticas não centradas no aprendiz</li> </ul> | Escrito, Escala Likert de 4 pontos   |
|   |  | Questões baseadas no NRI (Furman & Buhrmester, 1985)                              | Alunos                | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cordialidade</li> <li>• Intimidade</li> <li>• Conflito</li> </ul>                       | Escrito, Escala Likert de 5 pontos   |
| Li, Hughes & Kwok, 2012                     | Professores e alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental | <i>Teacher Network of Relationships Inventory</i> (TNRI), baseado no NRI - alunos | Professores           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cordialidade</li> </ul>   | Escrito, Escala Likert de 5 pontos   |
| Ly, Zhou, Chu & Chen, 2012                  | Professores e alunos do 1º e 2º anos Ensino Fundamental      | TRI (Hughes, Cavell & Willson, 2001)  | Professores           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cordialidade</li> <li>• Intimidade</li> <li>• Conflito</li> </ul>                       | Escrito, Escala Likert de 5 pontos   |
|   |  | STRS adaptada (Pianta, 2001)  | Alunos                | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Proximidade</li> <li>• Conflito</li> <li>• Dependência</li> </ul>                       | Escrito, Escala Likert de 3 pontos   |
| Spilt, Koomen & Jak, 2012                   | Professores e alunos do pré e do Ensino Fundamental          | STRS adaptada (Koomen et al., 2007; 2011; Pianta, 2001)                           | Professores           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Proximidade</li> <li>• Conflito</li> <li>• Dependência</li> </ul>                       | Escrito, Escala Likert de 5 pontos   |

\* Descrição e referência conforme consta nos artigos analisados

Quadro 07 - Características dos instrumentos utilizados nos artigos encontrados no período de 2000 a 2012.

No Quadro 07, observa-se que dos 39 artigos, 24 utilizaram o *Student-Teacher Relationship Scale* (STRS), algumas de suas dimensões ou versões adaptadas desse instrumento, a partir de diferentes versões (Pianta, 1991, 1992, 1993, 1996, 2001, Pianta & Nimetz, 1991; Pianta & Steinberg, 1992; Pianta et al., 1995). As dimensões mais empregadas desse instrumento foram “proximidade” e “conflito”.

Os demais trabalhos utilizaram outros instrumentos, parte deles, ou apenas alguns itens referentes a alguma dimensão que se pretendia analisar, sendo eles:

- *Perceived authoritative teaching* (Chang et al., 2004);
- *The Classroom Assessment Scoring System* – CLASS (Cadima et al., 2010; Curby et al., 2009; Mikami et al., 2011);
- *Classroom Observation System* – COS (Luckner & Pianta, 2011);
- *Network of Relationships Inventory* – NRI, ou questões baseadas nesse instrumento (Hughes et al., 2012; Li et al., 2012; Meehan et al., 2003);
- *Young Children’s Appraisals of Teacher Support* - Y-CATS (Hughes & Chen, 2011; Mantzicopoulos & Neuharth-Pritchett, 2003);
- *Teacher Student Relationship Inventory* - TSRI (Ang et al., 2008; Hughes et al., 2008; Hughes & Chen, 2011);
- *Inventory of Teacher-Student Relationships* - IT-SR (Murray & Zvoch, 2011);
- *Network of Relationships Inventory* – NRI (Murray & Zvoch, 2011);
- *Relatedness Scale* (Decker et al., 2009);
- *Teacher Relationship Inventory* – TRI (Hughes & Kwok, 2006; Ly et al., 2012);
- *Learner-Centered Battery* (Mikami et al., 2011).
- Observações (Blatchford et al., 2005; Rudasil, 2011; Rudasill & Rimm-Kaufman, 2009);
- Procedimento de nomeação por pares de colegas que melhor se encaixam a cada descrição (Hughes et al., 2001);
- Questionário (Davis, 2001);

Observa-se que 36 estudos utilizaram instrumentos previamente desenvolvidos, próprios para a avaliação de dimensões específicas da interação professor-aluno, sendo que apenas três estudos (Blatchford, et al., 2005; Davis, 2001; Hughes et al., 2001) não utilizaram tais tipos de instrumentos.

Quanto à população-alvo, em quinze estudos, os professores e crianças do jardim de infância e/ou pré-escola participaram em um momento da coleta de dados (Ahnert et al., 2012; Baker, 2006; Baker et al., 2008; Berry & O’connor, 2010; Curby et al., 2009; Decker et

al., 2009; Harrison et al., 2007; Kesner, 2000; Koepke & Harkins, 2008; Koomen et al., 2011; Mantzicopoulos & Neuharth-Pritchett, 2003; Maldonado-Carreño & Votruba-Drzal, 2011; Murray & Zvoch, 2011; Silver et al., 2005; Spilt et al., 2012). Dois estudos (Ang et al., 2008; Chang et al., 2004) envolveram, em um determinado momento do estudo, participantes que já estavam na etapa do Ensino Médio. Os demais estudos envolveram crianças e adolescentes que estavam na etapa do Ensino Fundamental. De forma geral, os participantes desses estudos eram professores e crianças, sendo que dois estudos também envolveram a família (Cadima et al., 2010; Harrison et al., 2007).

Na maioria dos estudos, foram os professores que responderam aos instrumentos escritos, seja exclusivamente e/ou com as crianças respondendo a outro instrumento, com exceção dos estudos de Chang et. al. (2004), Davis (2001), Hughes et al. (2001) e Hughes, et al. (2012) no qual apenas os alunos responderam.

Nos estudos que usaram instrumentos escritos, seja para os professores ou para as crianças responderem, o formato das respostas era em Escala *Likert*, com exceção do estudo de Mantzicopoulos e Neuharth-Pritchett (2003), no qual um dos instrumentos utilizava cartões com situações para serem julgadas como verdadeiras ou falsas. Seis estudos (Blatchford, et al., 2005; Cadima et al., 2010; Luckner & Pianta, 2011; Mikami et al., 2011; Rudassil, 2011; Rudasill & Rimm-Kaufman, 2009) utilizaram observações da interação professor-aluno, sendo que três deles (Cadima et al., 2010; Luckner & Pianta, 2011; Mikami et al., 2011) o fizeram a partir de instrumentos previamente formulados por outros autores. Três estudos utilizaram outros formatos de respostas (Davis, 2001; Harrison et al., 2007; Hughes et al., 2001) e em um estudo não havia a descrição do formato da resposta (Ang et al., 2008).

As dimensões da interação professor-aluno mais analisadas foram ‘conflito’ em 29 estudos e ‘proximidade’, em 22 estudos. A dimensão ‘dependência’ foi analisada em 11 estudos e ‘apoio’ em seis. As demais dimensões foram avaliadas em um ou poucos estudos. Para os objetivos do presente estudo, é importante analisar as dimensões utilizadas nos instrumentos de todos os estudos, das três bases de dados internacionais.

O “conflito” é a dimensão que mais aparece e exemplos de itens descritos nesses artigos mostram uma relação com o que, no presente estudo, é denominado de “controle aversivo”. Outra dimensão que aparece bastante é a “proximidade”, que pode ser compreendida como interação sob controle de contingências positivamente reforçadoras, sendo muito semelhante à dimensão “responsividade”. Observou-se que as dimensões “apoio” e “cordialidade”, utilizadas em alguns instrumentos, também podem corresponder à “responsividade”. Outra dimensão interessante para os propósitos do presente trabalho é o

“ensino autoritativo”. A dimensão “dependência” aparece principalmente em estudos que têm como população-alvo crianças de jardim de infância/pré-escola e primeiros anos do Ensino Fundamental, não sendo destacada no presente trabalho. Assim, exemplos de itens dessas dimensões, conforme constam nos artigos, são apresentados no Quadro 08.

|  |
|--|
| <b>Conflito</b>  |
| Trabalhar com essa criança esgota minha energia                          |
| Eu e esta criança sempre discutimos ou ficamos chateados um com o outro  |
| Eu frequentemente preciso disciplinar essa criança                       |
| Eu e a criança sempre parecemos estar lutando um com o outro             |
| A criança facilmente fica com raiva de mim                               |
| Meu professor não presta atenção em mim                                  |
| Meu professor fica com raiva de mim                                      |
| Quanto o seu professor pune você?  |
| Quanto você e seu professor discordam e discutem?                        |
| <b>Proximidade</b>   |
| Eu tenho uma relação afetuosa, calorosa com essa criança                 |
| É fácil estar em sintonia com o que este aluno está sentindo             |
| A criança valoriza sua relação comigo                                    |
| <b>Apoio</b>   |
| Gosto de estar com essa criança  |
| Esta criança me dá muitas oportunidades para elogiá-la                   |
| Esta criança fala comigo sobre coisas que ela não quer que outros saibam |
| <b>Cordialidade</b>  |
| Meu professor sorri muito  |
| Meu professor me ouve  |
| Meu professor é meu amigo  |
| Meu professor diz que eu sou inteligente                                 |
| Meu professor me ajuda quando eu não entendo                             |
| Meu professor me escolhe para ser um ajudante especial                   |
| Quanto o seu professor gosta ou ama você?                                |
| Quão satisfeito você está com o relacionamento com seu professor?        |
| <b>Ensino autoritativo (itens)</b>                                       |
| O professor é cordial  |
| O professor ouve as nossas opiniões                                      |
| O professor define claramente as expectativas                            |

Quadro 08 - Exemplos de itens referentes a cada dimensão, utilizados em diferentes instrumentos, descritos na literatura internacional acerca da interação professor-aluno.

Na presente tese, optou-se por utilizar o conceito de “controle aversivo” ao invés do “conflito”, bastante utilizado nos instrumentos encontrados. Isso devido à perspectiva teórica que embasa a análise das contingências aversivas na interação professor-aluno e também pelo

fato de que um professor pode apresentar comportamentos que criam um clima negativo em sala de aula sem, necessariamente, entrar em conflito com os alunos, sendo assim um conceito mais amplo. Para exemplificar, o professor pode ficar de mau humor e/ou falar palavrões em sala de aula sem ter um conflito direto com os alunos.

Agora serão mais bem detalhados alguns instrumentos utilizados pelos estudos encontrados nessa revisão da literatura internacional e que são interessantes para o propósito do presente trabalho. A grande maioria dos estudos utilizou o instrumento *The Student-Teacher Relationship Scale* – *STRS*, a partir de diferentes referências, como demonstrado anteriormente. Esse instrumento apresenta uma escala de avaliação centrada na percepção que o professor tem da sua relação com uma determinada criança. Conforme Abreu-Lima, Cadima e Silva (2008) o atual formato da STRS é o resultado de um processo de evolução que teve início em 1991. Para a formulação dos itens, os autores partiram da perspectiva da teoria do apego e realizaram uma extensa revisão de literatura relativa às interações professor-criança. São utilizadas três dimensões para avaliar a qualidade da relação professor-criança: Conflito, Proximidade e Dependência. A dimensão Conflito refere-se ao grau com que o professor percebe a sua relação com uma determinada criança como negativa e conflituosa. Uma pontuação elevada nesta subescala indica que o professor se debate com a criança, percebe-a como conflituosa ou imprevisível e conseqüentemente, sente-se emocionalmente esgotado e pouco eficaz. A dimensão Proximidade refere-se ao grau com que o professor sente carinho e estabelece uma comunicação aberta com uma determinada criança. Uma pontuação elevada nesta subescala indica que a relação é caracterizada pelo carinho e o professor acredita que é eficaz. A dimensão Dependência avalia o grau com que o professor percebe determinada criança como excessivamente dependente. Uma pontuação elevada nesta subescala sugere que a criança reage intensamente quando é separada do professor e solicita ajuda mesmo quando não necessita (Pianta, 2001, citado por Abreu-Lima et al., 2008). Os itens de resposta estão em escala Likert de 5 pontos, desde (1) Nunca se aplica a (5) Aplica-se sempre. A maioria das versões apresenta 28 itens (ex. Pianta, 1991, citado por Kesner, 2000; Pianta 1996, citado por Murray & Zvoch, 2011). O STRS é indicado para o ensino pré-escolar e para o 1º Ciclo do Ensino Fundamental. O tempo necessário para a aplicação é de, aproximadamente, cinco a dez minutos. Segue, no Anexo B, a versão do STRS utilizada por Abreu-Lima et al. (2008) em um estudo que analisou suas características psicométricas e sua pertinência no contexto português.

Koomen et al. (2011) buscaram analisar a estrutura dimensional do STRS com a análise fatorial confirmatória e verificaram que o modelo de três fatores teve um ajuste

aceitável. A consistência interna dos três fatores foi satisfatória ( $\alpha = 0,88$  para proximidade;  $\alpha = 0,90$  para conflito e  $\alpha = 0,78$  para dependência).

Mantzicopoulos & Neuharth-Pritchett (2003) apresentaram o desenvolvimento do *Young Children's Appraisals of Teacher Support* (Y-CATS), uma medida que visava explorar a percepção de crianças de pré-escola e 1º ano sobre suas relações com professores ao longo de três dimensões: cordialidade (14 itens), conflito (8 itens) e autonomia (9 itens). Eram utilizados cartões diante dos quais as crianças deveriam responder 'verdadeiro' ou 'falso'. Os itens referentes à dimensão cordialidade eram:

1. Meu professor sorri muito;
2. Meu professor me ouve;
3. Meu professor gosta da minha família;
4. Meu professor é meu amigo;
5. Meu professor diz coisas agradáveis sobre o meu trabalho;
6. Meu professor diz que eu sou inteligente;
7. Meu professor ajuda quando eu não entendo;
8. Meu professor lembra um dia especial para mim;
9. Meu professor responde minhas perguntas;
10. Meu professor me escolhe para ser um ajudante especial;
11. Meu professor gosta de mim;
12. Meu professor faz a diversão de classe;
13. Meu professor faz atividades comigo;
14. Meu professor conta boas histórias.

Os itens referentes à dimensão 'autonomia' eram:

1. Meu professor permite escolher o trabalho que eu quero fazer;
2. Meu professor me permite escolher onde sentar;
3. Meu professor tem muitas regras para a nossa classe;
4. Meu professor me deixa fazer as atividades que eu quero fazer;
5. Meu professor me diz para fazer o trabalho que eu não quero fazer;
6. Meu professor me diz para parar o trabalho que eu gosto de fazer;
7. Meu professor não me deixa trabalhar com meus amigos;
8. Meu professor me permite fazer diferentes atividades em sala de aula;
9. Meu professor me permite brincar com as crianças que eu escolher.

Os itens referentes à dimensão 'conflito' eram:

1. Meu professor diz que eu não escuto;
2. Meu professor fica com raiva de mim;
3. Meu professor não presta atenção em mim;
4. Meu professor diz que eu não tento o suficiente;
5. Meu professor diz que eu vou ficar em apuros;
6. Meu professor diz que eu estou fazendo algo muito errado;
7. Meu professor me diz para fazer um trabalho que é muito difícil para mim.

A análise fatorial indicou a existência dos três fatores, com aceitável consistência interna em cada uma das dimensões ('cordialidade' Alpha de Cronbach = 0,75; 'conflito'

Alpha de Cronbach = 0,75; 'autonomia' Alpha de Cronbach = 0,67). Os resultados também demonstraram que, quando comparados, meninos apresentaram mais relações conflituosas com seus professores do que meninas. Além disso, as respostas das crianças ao Y-CATS foi associada significativamente com desempenho acadêmico, habilidades sociais e problemas de comportamento em avaliações de professores.

Ang et al. (2008) utilizaram o *Teacher Student Relationship Inventory – TSRI* (Ang, 2005) que é uma medida de autorrelato, em escala *likert* de 5 pontos, que avalia a percepção dos professores sobre a qualidade de seu relacionamento com alunos de 4ª série até 12 a 14 anos. No estudo de Ang (2005), os resultados da análise fatorial exploratória forneceu evidências da existência de três fatores: satisfação, ajuda instrumental e conflito. A ajuda instrumental refere-se ao professor perceber que o aluno o vê prioritariamente como um recurso, aproximando-se do aluno para fornecer apoio, conselhos e simpatia. A satisfação refere-se ao professor sentir-se satisfeito com o relacionamento professor-aluno. O conflito refere-se à existência de relações conflituosas entre professor-aluno. Foi obtida alta consistência interna para as pontuações do TSRI (5 itens para 'satisfação' com Alpha de Cronbach = 0,95; 5 itens para 'ajuda instrumental' com Alpha de Cronbach = 0,95; 4 itens para conflito com Alpha de Cronbach = 0,88), demonstrando tratar-se de uma medida confiável e potencialmente válida da qualidade das relações professor-aluno (Ang, 2005). Ang et al. (2008) buscaram evidências para a invariância do TSRI em uma amostra de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental (n = 420) e em uma amostra de Ensino Médio (n = 635). Os resultados indicaram consistência interna para ambas as amostras com Alpha de Cronbach entre 0,81 e 0,95 e demonstraram a invariância da estrutura fatorial.

Hughes e Chen, (2011) utilizaram um instrumento com o mesmo nome *Teacher Student Relationship Inventory – TSRI*, mas de outra autoria (Hughes, Gleason & Zhang, 2005). É uma medida de autorrelato dos professores, em escala *likert* de 5 pontos, que avalia o nível de apoio e conflito na relação com um determinado aluno. A análise fatorial exploratória e confirmatória identificou três escalas: cordialidade (13 itens), intimidade (3 itens) e conflito (6 itens), sendo que no estudo de Hughes e Chen, (2011) foram utilizadas as escalas cordialidade e conflito. Exemplos de itens referentes à escala cordialidade inclui: "Eu gosto de estar com esta criança ", " Esta criança me dá muitas oportunidades para elogiá-la ", e " Esta criança fala comigo sobre coisas que ela não quer que outros saibam". Exemplos de itens referentes à escala conflito são: "Esta criança e eu sempre discutimos ou ficamos chateados com o outro "e" Eu muitas vezes preciso disciplinar esta criança. "



Cadima et al. (2010), Curby et al. (2009) e Mikami et al. (2011) utilizaram o instrumento *The Classroom Assessment Scoring System* (CLASS: Pianta, Paro & Hamre, 2008/ Pianta et al., 2007), a partir de diversas versões. Esse é um instrumento observacional da qualidade das interações em sala de aula. Itens de dimensões observáveis são avaliados em escala *likert* de 7 pontos, organizados em três domínios: 1) apoio instrucional – foca as interações subjacentes ao desenvolvimento cognitivo e da linguagem; 2) organização da sala de aula – inclui processos relacionados ao manejo do comportamento e do tempo; 3) apoio emocional – reflete a ligação emocional e a sensibilidade dos professores.

Murray e Zvoch (2011) utilizaram o *Inventory of Teacher-Student Relationships* (IT-SR), medida de relato do aluno sobre as relações professor-aluno criado para o estudo, adaptando o *Inventory of Parent and Peer Attachments* – IPPA, de Armsden e Greenberg (1987). No estudo foram selecionados 17 itens a partir da seção do IPPA direcionada aos pais, utilizando dois critérios: 1) foram avaliados os itens que continham conteúdos disponíveis na relação professor-aluno durante o fim da infância e início da adolescência; 2) os itens foram selecionados de forma paralela aos constructos do IPPA original: comunicação, confiança e alienação. Os itens selecionados foram adaptados para a relação professor-aluno. Os itens da escala de comunicação e confiança foram designados para avaliar as perspectivas dos alunos considerando o entendimento, responsividade, aceitação e sensibilidade do professor, enquanto que os itens da escala alienação refletiram o sentido dos alunos de desapego emocional de professores. As respostas aos itens eram dadas em uma escala de quatro pontos (de quase nunca/nunca verdadeiro a quase sempre/sempre verdadeiro). Os resultados confirmaram a existência de três fatores, extraídos pela análise fatorial exploratória com boa consistência interna cada: comunicação - 8 itens (Alpha de Cronbach = 0,89), confiança – 5 itens (Alpha de Cronbach = 0,84) e alienação – 4 itens (Alpha de Cronbach = 0,72).

Alguns instrumentos utilizados foram baseados no *Network of Relationships Inventory* (NRI; Buhrmester & Furman, 1987). Li et al. (2012) utilizou o *Teacher Network of Relationships Inventory* (TNRI), desenvolvido a partir da versão para crianças do NRI. Hughes e Kwok (2006) e Ly et al. (2012) utilizaram 22 itens do *Teacher Relationship Inventory* – TRI (Hughes et al., 2001). Este último trata de uma medida de relato sobre qualidade de relacionamento. Entretanto, Hughes e Kwok (2006) e Ly et al. (2012) apresentam versões diferentes desse instrumento. No estudo de Hughes e Kwok (2006), os professores indicavam, em uma escala tipo *Likert* de 5 pontos, seu nível de apoio (16 itens) ou conflito (6 itens) nas relações com os alunos individualmente. Exemplo de itens da escala de apoio incluem: gosto de estar com esta criança; esta criança me dá muitas oportunidades para

elogiá-la; eu acho que sou capaz de educar essa criança; essa criança fala comigo sobre coisas que ela não quer que os outros saibam. Exemplo de itens da escala conflito incluem: eu frequentemente preciso punir essa criança; essa criança e eu muitas vezes discutimos e ficamos chateados um com o outro. Os índices de consistência interna foram de  $\alpha = 0,92$  para ‘apoio’ e  $\alpha = 0,94$  para ‘conflito’. No estudo de Ly et al. (2012) os professores indicavam, em uma escala tipo *Likert* de 5 pontos, seu nível de cordialidade em 13 itens (ex. Eu acho que sou capaz de educar essa criança), intimidade em 3 itens (ex. Essa criança divide seus segredos e sentimento comigo) ou conflito em 6 itens (ex. Essa criança e eu muitas vezes discutimos) nas relações com os alunos individualmente. Os índices de consistência interna foram de  $\alpha = 0,94$  para ‘cordialidade’,  $\alpha = 0,85$  para ‘intimidade’ e  $\alpha = 0,85$  para ‘conflito’.

Além, dos estudos mencionados, o instrumento utilizado por Wentzel (2002), citado anteriormente no tópico “Estilos de Liderança de Professores”, é considerado relevante para o presente trabalho e está mais bem descrito nessa parte. As dimensões de ensino que Wentzel avaliou foram: definição de regras (controle); altas expectativas (exigências de maturidade); falta de apoio (*feedback* negativo); justiça (comunicação democrática) e motivação do professor. A dimensão ‘definição de regras’ foi avaliada com quatro itens, elaborados a partir da escala *Short Form of the Classroom Environment Scale* (Moos & Moos, 1981), sendo exemplos de itens: “Existe um claro conjunto de regras para os alunos seguirem”; “O professor explica o que acontecerá se o aluno quebrar uma regra”. A dimensão ‘altas expectativas’ e ‘falta de apoio’ foram avaliadas com 12 itens a partir da *Teacher Treatment Inventory* – TTI (Weinstein & Marshall’s, 1984). Exemplos de itens referentes à ‘altas expectativas’ são: “O professor me pede para responder questões.”; “O professor confia em mim.” Itens da dimensão ‘falta de apoio’ são: “O professor me repreende por não tentar.”; “O professor faz eu me sentir mal quando eu não tenho a resposta certa.” A dimensão ‘justiça’ foi avaliada em três itens, a partir da *Teacher Classroom Environment Measure* (Feldluffer e cols., 1988), sendo os itens: “O professor trata meninos e meninas de forma diferente” (codificado reversamente); “O professor dá notas justas ao nosso trabalho”; “O professor trata algumas crianças melhor do que outras” (codificado reversamente). A dimensão ‘motivação do professor’ também foi avaliada em três itens, a partir da *Teacher Classroom Environment Measure* (Feldluffer e cols., 1988) e da Escala *Teacher-Valuing of Math*, sendo os itens: “O professor tenta fazer a aula interessante”; “O professor gosta do assunto”; “O professor explica porque o assunto é importante”. Os resultados de Wentzel (2002) mostraram que os alunos relataram distinções claras entre os professores ao longo das cinco dimensões de ensino. Portanto, assim como com os pais e seus filhos, os professores foram caracterizados

em termos de contextos de socialização que eles estabeleciam com seus alunos. Os autores concluíram que as dimensões de ensino que correspondiam às dimensões dos Estilos Parentais pareceram ter uma relação complexa com o ajuste de jovens adolescentes na escola.

Também a partir da literatura de Estilos Parentais, o estudo de Ertesvag (2011) desenvolveu uma medida para investigar o ensino autoritativo de professores a partir das dimensões de afeto e controle. Os quatro itens de cada escala foram desenvolvidos a partir da teoria sobre cada assunto e pela consulta a especialistas na área de ensino autoritativo e relação professor-aluno, pessoas com mais de 20 anos de história de pesquisa e formação em serviço de professores. Os itens referentes à dimensão ‘afeto’ eram: 1) Eu trabalho ativamente para construir uma boa relação com meus alunos; 2) Eu mostro interesse em cada aluno; 3) Eu elogio frequentemente meus alunos; 4) Eu mostro aos meus alunos que eu me preocupo com eles (não somente com questões acadêmicas). Os itens referentes à dimensão ‘controle’ eram: 5) eu estabeleço rotinas/regras de como os alunos devem agir quando mudam de atividade/trabalho; 6) eu estabeleço rotinas/regras de como os alunos devem agir durante o ensino; 7) eu estabeleço rotinas/regras para o trabalho individual; 8) eu acompanho de perto o comportamento dos alunos em sala de aula. Foram feitas análises por meio da aplicação da análise fatorial confirmatória (CFA) e do modelo de equações estruturais. Os resultados sugeriram que o modelo de ensino autoritativo de duas dimensões apresentou propriedades psicométricas satisfatórias.

O presente levantamento das pesquisas nacionais e internacionais fornece um panorama de como as interações professor-aluno vêm sendo estudadas e os instrumentos utilizados em tais investigações. Entretanto, essa busca não esgotou as publicações sobre o tema, pois não foi realizada uma busca sistematizada em todos os periódicos disponíveis no Brasil, já que nem sempre estão disponíveis nas bases de dados ou bibliotecas virtuais. Para a literatura internacional, procurou-se em três bases de dados que disponibilizavam artigos completos. Constatou-se que os estudos sobre a interação professor-aluno têm empregado escalas de avaliação, autorrelatos, entrevistas, observações diretas ou filmadas e análise de documentos, narrativas ou outros tipos de registros. Verificou-se um uso superior de escalas e de instrumentos de autorrelato em pesquisas internacionais, comparando-se com as nacionais, nos quais foi mais comum o uso de observação e entrevistas. Também se observou, de forma geral, que os estudos embasam-se em diferentes perspectivas teóricas, o que, conseqüentemente, leva ao uso de métodos de investigação variados. Conforme Guimarães (2003) isso pode acarretar na falta de continuidade nas investigações. A consolidação de linhas de pesquisa, bem como a elaboração de instrumentos bem construídos e validados para

coleta de dados poderia minimizar esse problema e reforçar a importância dos objetivos propostos no presente estudo.

#### **2.4. Construção de Instrumentos Psicológicos e Parâmetros Psicométricos**

A psicometria, especialmente aplicada na área da Psicologia e da Educação, se fundamenta na teoria da medida em ciências em geral, ou seja, no método quantitativo, que apresenta, como característica, maior precisão para descrever a observação dos fenômenos naturais. Essa área procura explicar o sentido das respostas dos sujeitos a uma série de tarefas, chamadas de itens (Pasquali, 2009).

A psicometria moderna apresenta duas vertentes: a teoria clássica dos testes (TCT) e a teoria de resposta ao item (TRI). A TCT parte de uma concepção monista, sendo que os parâmetros envolvidos são comportamentos, ou seja, as tarefas do teste se definem em função de outros comportamentos (presentes ou futuros: o critério) que o teste pretende prever (Pasquali, 2003). A TCT busca explicar o resultado final total, a soma das respostas dadas aos itens, expressa no chamado escore total, questionando o que significa esse escore para o sujeito (Pasquali, 2009). Por outro lado, a TRI se fundamenta em uma concepção dualista do ser humano. Essa teoria postula que o traço latente precisa ser expresso em comportamentos para ser cientificamente abordado. Assim, as tarefas do teste se definem e são efeito da aptidão ou traço latente. O parâmetro fundamental desse tipo de instrumento é a demonstração que a operacionalização do atributo latente em comportamentos (itens) de fato corresponde a este atributo. Esta demonstração é tentada por meio de análises estatísticas dos itens individualmente e do teste em seu todo (Pasquali, 2003). A TRI se interessa especificamente por cada um dos itens e busca investigar qual é a probabilidade e quais são os fatores que afetam a probabilidade de cada item ser acertado/errado, ou de ser aceito/rejeitado (Pasquali, 2009).

Dessa forma, observa-se que existem dois conceitos de teste, conforme a teoria adotada. Porém, apesar de essas duas vertentes apresentarem concepções diferentes, em geral, um teste psicológico possui características que o definem e, muitas vezes, são utilizadas técnicas pertencentes às duas teorias para a construção e a análise dos parâmetros psicométricos. Conforme Anastasi e Urbina (2000), um teste psicológico é uma ferramenta para medir comportamento, trata-se de “uma medida objetiva e padronizada de uma amostra de comportamento” (p. 18), sendo que a área de testagem tem crescido em ritmo acelerado e

está contribuindo em diversas áreas da vida cotidiana, oferecendo instrumentos padronizados para a investigação de problemas variados.

Entretanto, para que essa contribuição seja válida e por se tratarem de instrumentos de medida, seja do comportamento, seja de características psicológicas, tais instrumentos devem ser confiáveis. A Resolução 02/2003 do Conselho Federal de Psicologia, no Artigo 4, apresenta requisitos mínimos e obrigatórios para os instrumentos de avaliação psicológica. Esses requisitos, de forma geral, se referem a: I – apresentação da fundamentação teórica do instrumento, com especial ênfase na definição do constructo; II - apresentação de evidências empíricas de validade e precisão das interpretações propostas para os escores do teste; III - apresentação de dados empíricos sobre as propriedades psicométricas dos itens do instrumento; IV - apresentação do sistema de correção e interpretação dos escores; V - apresentação clara dos procedimentos de aplicação e correção, bem como as condições nas quais o teste deve ser aplicado; VI - compilação das informações indicadas acima, bem como outras que forem importantes, em um manual.

Tais requisitos, de certa forma, se referem à apresentação de informações pertinentes a todo o processo de construção, validação e forma de utilização (aplicação, correção e interpretação) do instrumento. Atualmente existe uma vasta literatura referente à orientação para a construção de testes, bem como sobre parâmetros psicométricos e princípios éticos para o uso e escolha de instrumentos em diferentes contextos de avaliação (Anastasi & Urbina, 2000; Cronbach, 1996; Hogan, 2003/2006; Pasquali, 1999, 2001, 2003).

Em relação à construção de testes, para os propósitos do presente estudo, faz-se necessário descrever todas as etapas necessárias, bem como os procedimentos utilizados em cada uma. Pasquali (1999, 2009) apresenta os momentos do processo de elaboração do instrumento como três grandes pólos, chamados de procedimentos teóricos, procedimentos empíricos (experimentais) e procedimentos analíticos (estatísticos). No pólo teórico é enfocada a questão dos fundamentos teóricos, a explicitação da teoria sobre o constructo para o qual se quer desenvolver o instrumento de medida, assim como a operacionalização do constructo em itens. O pólo empírico estabelece as etapas e técnicas da aplicação do instrumento para proceder à avaliação da qualidade psicométrica. O pólo analítico se refere às análises estatísticas dos dados que levarão a um instrumento válido e, se for o caso, normatizado.

Hogan (2003/2006) faz um esboço dos passos que normalmente são seguidos para a construção de um teste, alertando que nem sempre esses passos se distinguem uns dos outros. Esses passos e seus principais aspectos são: 1. Definição do objetivo do teste – delineamentos

das características a serem mensuradas e o público-alvo do teste, devendo-se pensar também na interpretação final do escore do teste; 2. Considerações preliminares de modelagem de testes – a partir dos propósitos do teste e das interpretações que serão feitas sobre seus escores, deve-se considerar questões práticas, tais como: tipo de aplicação, duração, formato dos itens, número e divulgação de escores, treinamento dos aplicadores e apoio especializado (discussão com pessoas da área de interesse); 3. A preparação dos itens – inclui a elaboração e a revisão dos itens. Estes consistem em quatro partes: estímulo ao qual o examinando responde, formato da resposta, condições que determinam a maneira como se responde ao estímulo e procedimentos de correção da resposta; 4. Análise dos Itens – envolve a análise estatística dos dados obtidos com a pré-testagem dos itens e, com base nessa análise, seleciona-se os itens que irão compor o teste final, ou seja, trata-se de três processos estreitamente relacionados: experimentação, análise estatística e seleção dos itens; 5. Padronização e programas auxiliares de pesquisa – trata-se da determinação das normas do teste, com a decisão de questões como: as instruções, número de itens e limites de tempo, dentre outras; 6. Preparação do material final do teste e sua publicação.

Para Pasquali (2001, 2003, 2009), os testes psicológicos devem apresentar certas características que justifiquem a confiança nos dados produzidos, sendo que duas características devem estar presentes para que sejam considerados legítimos e confiáveis: validade e precisão. Tanto na TCT quanto na TRI, os dois parâmetros são considerados os mais importantes quanto a legitimidade de uma medida ou teste (Pasquali, 2009).

Junto a isso, Pasquali (2003) afirma que é importante fazer a análise dos itens: teórica e empírica. A análise teórica refere-se à análise semântica e à análise dos juízes, ou de conteúdo. Na análise semântica são escolhidos juízes que fazem parte da própria população para a qual se quer construir o instrumento, sendo importante verificar se os itens são inteligíveis. Na análise dos juízes ou de conteúdo, os juízes devem ser especialistas na área do constructo, pois sua tarefa consiste em julgar se os itens estão se referindo ou não ao constructo em questão. A análise empírica refere-se à análise da dificuldade e à discriminação dos itens. A dificuldade dos itens só faz sentido no contexto de testes de aptidão, definindo-a como porcentagem de acertos. A discriminação dos itens refere-se à capacidade de diferenciar sujeitos com escores altos no teste de sujeitos com escores baixos.

Ressalta-se a importância de estimar a unidimensionalidade dos itens de um teste, no caso “se todos os comportamentos envolvidos no conjunto se referem à ‘mesma coisa’” (Pasquali, 2007, p. 105), ou seja, se um conjunto de itens mede um único e mesmo constructo (Pasquali, 2003). Uma forma de se verificar a unidimensionalidade de um conjunto de itens

pode ser por meio da análise fatorial. Um dos usos da análise fatorial se refere à identificação de dimensões subjacentes de um domínio de funcionamento avaliado pelo instrumento (Floyd & Widaman, 1995; Hogan, 2003/2006). Ou seja, a análise fatorial agrupa determinado conjunto de itens em fatores, os quais apresentam forte interrelação, indicando que estão medindo a mesma coisa.

O parâmetro da precisão dos testes, também denominado de fidedignidade, consistência interna e confiabilidade, refere-se à consistência dos escores obtidos medindo os mesmos sujeitos em ocasiões diferentes, ou utilizando testes equivalentes, ou sob outras condições variáveis de exame (Anastasi & Urbina, 2000; Pasquali, 2009). Alguns tipos de fidedignidade referem-se ao grau de concordância entre dois conjuntos de escores derivados de forma independente, expressos em termos de coeficiente de correlação, podendo ser calculado, por exemplo, pelo método Pearson Produto-Momento (Anastasi & Urbina, 2000). Os principais procedimentos para avaliar a precisão dos testes são: teste-reteste, forma alternada, método das metades, interavaliadores e o coeficiente alpha de Cronbach (Anastasi & Urbina, 2000; Hogan 2003/2006; Pasquali, 2001).

Um teste pode ser considerado válido se, de fato, mede o que supostamente deve medir (Anastasi & Urbina, 2000; Hogan, 2003/2006; Pasquali, 2001). Para demonstrar a validade, uma série de técnicas são utilizadas. Pasquali (2003, 2009) reduz essas técnicas em três grandes classes: validade de constructo, validade de conteúdo e validade de critério. Para Pasquali (2007), a validade de constructo diz respeito a quanto à relação existente entre duas medidas é consistente com hipóteses teoricamente deduzidas sobre os constructos sendo medidos por elas. A análise fatorial e a análise da consistência interna são técnicas que buscam demonstrar a adequação da representação do constructo (Pasquali, 2001). A validade de critério se refere ao grau de eficácia do teste em prever um desempenho específico do sujeito, que deve ser medido/avaliado por meio de técnicas que são independentes do próprio teste que se quer validar como, por exemplo, desempenho acadêmico ou em outros testes disponíveis (Pasquali, 2001, 2009). A validade de conteúdo consiste em verificar se o teste está constituindo uma amostra representativa de um universo finito de comportamentos (Pasquali, 2001, 2009). Para Pasquali (2001), são necessárias algumas especificações do teste antes da construção dos itens: definição do conteúdo; explicitação dos processos psicológicos a serem avaliados e determinação da proporção relativa de representação no teste de cada tópico do conteúdo.

Hogan (2003/2006), baseado nos *Standards for Educational and Psychological Testing (1999)*<sup>1</sup>, afirma que a classificação dos sistemas de evidência de validade se refere a um sistema tradicional, mas ainda importante. Entretanto, um sistema contemporâneo apresenta uma representação mais diversificada dos tipos de evidência de validade, sendo algumas: evidência baseada no conteúdo – investiga se os dados que representam os itens de um teste possuem o domínio que o teste propõe-se a medir; relações com outras variáveis – convergente, discriminante e relações teste-critério; processos de resposta – visa compreender os processos envolvidos nas respostas dadas; estrutura interna – uso da análise fatorial e consistência interna; e consequências – verifica se os efeitos da utilização do teste estão de acordo com os objetivos para os quais o teste foi criado. O autor afirma que existem várias fontes de evidências e qualquer uma, que forneça suporte plausível à proposição de que o teste mede seu constructo-alvo, é relevante.

---

<sup>1</sup> American Educational Research Association, American Psychological Association, National Council on Measurement in Education. *Standards for Educational and Psychological Testing*. Washington DC: American Psychological Association, 1999.



### **3. OBJETIVO GERAL**

Construir um Inventário de Estilos de Liderança de Professores (IELP) de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental considerando as Escalas de Responsividade, Exigência e Controle Aversivo, bem como analisar os parâmetros psicométricos do instrumento e os dados normativos para os municípios de Irati e região.

#### **3.1. Objetivos Específicos**

- Definir os constructos teóricos responsividade, exigência e controle aversivo, aplicados à análise da interação professor-aluno medidos pelo IELP.
- Elaborar os itens para as Escalas de Responsividade, Exigência e Controle Aversivo do IELP.
- Submeter à análise semântica a versão inicial dos itens do IELP.
- Buscar evidências de validade de conteúdo do IELP.
- Verificar a normalidade da distribuição dos dados da pesquisa.
- Estimar a unidimensionalidade das Escalas de Responsividade, Exigência e Controle Aversivo do IELP.
- Buscar evidências de validade de constructo do IELP.
- Estimar o parâmetro psicométrico de precisão (confiabilidade) do IELP.
- Desenvolver tabelas normativas para o instrumento, considerando possíveis diferenças gênero, ano escolar e tipo de escola (pública ou privada).

## **4. MÉTODO**

### **4.1. Definição dos constructos teóricos: Responsividade, Exigência e Controle Aversivo, aplicados à análise da interação professor-aluno**

Como uma das fontes para a construção de itens, a análise dos constructos teóricos “responsividade” e “exigência” na interação professor-aluno foi feita a partir da literatura do modelo de Estilos Parentais (p. ex. Baumrind, 1966; Maccoby & Martin, 1983), um modelo consolidado e já descrito na revisão teórica do presente trabalho, e pela análise de contingências em tais interações, a partir da perspectiva teórica da Análise do Comportamento. A definição do constructo teórico “controle aversivo” presente nas interações professor-aluno foi feita a partir da perspectiva teórica da Análise do Comportamento, a partir da análise dos escritos de autores como, por exemplo, Skinner (1968/1972) e Sidman (1989/1995). Tais constructos referem-se às escalas elaboradas para compor o IELP. Ressalta-se que no presente trabalho os termos “dimensão” e “escala” estão sendo utilizados como sinônimos.

### **4.2. Fontes de elaboração dos itens para as Escalas de Responsividade, Exigência e Controle Aversivo do IELP**

Foram considerados, de forma geral, os passos apontados por Pasquali (1999, 2009) e Hogan (2003/2006) para a construção de um instrumento psicológico. O IELP foi elaborado a partir da análise da literatura, conforme método descrito no tópico 4.1., de outras fontes, tais como: 4.2.1) observações e 4.2.3) entrevistas semiestruturadas, apresentadas a seguir. Levou-se em conta as considerações preliminares de construção de instrumentos psicológicos. Assim, foi definido o objetivo do IELP quanto ao delineamento das características mensuradas, o público-alvo, a forma de interpretação final do escore do instrumento, bem como questões práticas, tais como: tipo de aplicação, duração e formato dos itens.

#### **4.2.1. Observações**

Foram realizadas observações de interações professor-aluno em sala de aula como uma das fontes para a construção de itens. As observações de interações professor-aluno foram realizadas em duas salas de aula (4º e 5º anos) de uma Escola Pública e em uma sala de aula de 5º ano de uma Escola Particular, com a autorização das diretoras e das professoras que ministravam aula em tais turmas. As observações em cada sala duraram, em média, uma hora.

As observações tiveram como objetivo identificar exemplos de situações de rotina de interações entre professoras e alunos que correspondessem a cada dimensão (responsividade, exigência e controle aversivo), a partir da definição teórica das mesmas, o que pôde auxiliar na confecção dos itens. A pesquisadora sentou-se ao fundo da sala de aula, observou e fez registros descritivos acerca do comportamento das professoras e dos alunos, sem participar das interações.

Essa etapa pode ser considerada como um estudo exploratório, que, segundo Sampieri, Collado e Lucio (2006), serve para a familiarização com fenômenos relativamente desconhecidos, identificação de conceitos ou variáveis promissoras, estabelecimento de prioridades sobre pesquisas futuras, dentre outros.

#### **4.2.2. Entrevistas Semiestruturadas**

As entrevistas foram a terceira fonte para a construção dos itens.

##### *4.2.3.a. Participantes*

Foram participantes das entrevistas uma amostra selecionada por conveniência de quatro crianças, sendo três do 5º ano e uma do 4º ano escolar, e três diretoras dos municípios de Irati, Prudentópolis e Imbituva, Estado do Paraná. As crianças eram três meninas e um menino, duas estudavam em Escola Pública e duas em Escola Privada. As diretoras eram duas de Escola Pública e uma de Escola Privada.

##### *4.2.3.b. Instrumentos*

Foram utilizadas folhas contendo a descrição de cada dimensão, em linguagem adequada para as diretoras e para os alunos entrevistados. Para as diretoras, as dimensões eram descritas como:

Exigência: Considerada em relação às atitudes dos professores de monitorar e controlar o comportamento dos alunos de forma a estabelecer limites e regras na sala de aula e

também no contexto escolar. Refere-se à descrever padrões de desempenho e comportamento que são desejados, as consequências para tais comportamentos ou ausência destes, e cumprir com o que foi estabelecido.

Responsividade: Refere-se à qualidade da comunicação, envolvimento, participação, reciprocidade e afetividade do professor em relação aos alunos. Na presença de responsividade, é esperado que as crianças se sintam respeitadas além de estarem em um ambiente acolhedor, alegre, afetuoso, no qual o aprender acontece de forma prazerosa.

Controle aversivo: Refere-se ao comportamento do professor de impor um clima aversivo/negativo em sala de aula, utilizando ameaças e punições inadequadas para o comportamento dos alunos. Na presença do controle aversivo é provável que os alunos sintam medo e/ou raiva da professora, a menosprezem, demonstrem não gostar da escola e apresentem comportamentos de fuga e/ou esquiva das atividades escolares.

Para as crianças, as descrições eram mais simples e com linguagem adequada, conforme segue.

Exigência: Quando a professora coloca regras sobre comportamentos na sala de aula e na escola e busca saber se os alunos se comportam dessa forma. Quando ela explica claramente como quer que os alunos se comportem, as consequências que terão, caso se comportem ou não do jeito que foi pedido. Quando ela cumpre com o que foi combinado.

Responsividade: Quando a professora é carinhosa, se preocupa com os alunos, é alegre, conversa com eles sobre várias coisas.

Controle aversivo: Quando a professora ameaça e briga com os alunos a maior parte do tempo. Com isso, os alunos podem sentir medo da professora, não gostar da escola e tentar escapar dela ou de suas atividades.

#### *4.2.3.c. Procedimento*

Individualmente, com cada uma das diretoras e das crianças, era explicado o objetivo das entrevistas, esclarecia-se sobre as questões de garantia da confidencialidade dos dados e o caráter voluntário da participação. Também era solicitada a permissão para a gravação da entrevista.

Para cada participante, após a leitura de um conceito de cada vez, a pesquisadora esclarecia dúvidas, caso existissem, e solicitava aos participantes que contassem exemplos de comportamentos e situações em que tais conceitos apareciam nas interações professor-aluno

de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental. A entrevistadora fazia perguntas adicionais e solicitava esclarecimentos na medida em que os entrevistados apresentavam suas respostas.

### **4.3. Análise semântica dos itens do IELP**

A partir da elaboração dos itens do IELP, foi realizada a análise semântica para estabelecer a compreensão dos itens pelos alunos. Segundo Pasquali (2003), os juízes, nesse caso, devem fazer parte da própria população para a qual se quer construir o teste, sendo importante verificar se os itens são inteligíveis.

#### **4.3.a. Participantes**

Foram participantes uma amostra, selecionada por conveniência, de 10 crianças de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental de duas escolas públicas. Como foram duas etapas de análise semântica, cada uma realizada em uma escola, participaram cinco crianças em cada. Na primeira etapa, participaram três meninas e dois meninos, com idades entre 09 e 11 anos. Na segunda etapa, participaram duas meninas e três meninos, com idades entre 09 e 12 anos.

Como se pretendia verificar se os itens eram inteligíveis, foram selecionados alunos indicados pelas diretoras das Escolas como apresentando dificuldades de aprendizagem e/ou com notas abaixo da média no boletim escolar.

#### **4.3.b. Instrumentos**

Na primeira etapa de análise semântica, foram utilizados os 72 itens do IELP, obtidos a partir dos procedimentos descritos no item 4.2. Na segunda etapa, foram utilizados apenas os itens reformulados a partir da primeira etapa de análise semântica realizada.

#### **4.3.c. Procedimento**

Em cada etapa de análise semântica, inicialmente era explicado aos participantes o objetivo acerca da verificação da compreensão dos itens e eram esclarecidas as eventuais dúvidas. Eram apresentados oralmente os itens, individualmente para cada participante, um de cada vez, e era solicitado a eles que reproduzissem aquele item com suas próprias palavras, ou seja, que dissessem o que entenderam sobre aquele item. Optou-se em fazer essa coleta de dados individualmente, considerando a influência que a resposta de uma criança poderia ter

sobre a outra e por serem vários itens, o que levaria um tempo maior em grupo, comprometendo a qualidade das respostas aos itens finais do instrumento.

Foi utilizado como critério que 80% das crianças deveria demonstrar clara compreensão para um mesmo item para que ele fosse mantido como estava. Caso a reprodução não atingisse essa porcentagem, isso demonstrava que este item apresentava problemas e deveria ser reformulado. Itens que não apresentaram problemas de compreensão com mais de 80% dos participantes, não precisavam mais ser posteriormente checados. Foi utilizado como critério que os itens com problemas poderiam ser reformulados por até três vezes, depois disso o item que ainda persistisse duvidoso deveria ser descartado. No entanto, foram realizadas duas etapas de análise semântica com diferentes participantes, pois os itens elaborados para a segunda etapa foram compreensíveis para, pelo menos, 80% dos participantes, atingindo o critério estabelecido.

#### **4.4. Validade de conteúdo do IELP**

O cálculo de concordância dos juízes, ou também denominada de validade de conteúdo, visou estabelecer a pertinência e conformidade dos itens às dimensões/escalas que pretendem medir. Envolveu o exame sistemático do conteúdo, para verificar se ele abrange uma amostra significativa do domínio da dimensão a ser medida. Segundo Pasquali (2003), na análise do conteúdo do teste, os juízes devem ser especialistas na área do constructo, pois sua tarefa consiste em julgar se os itens estão se referindo ou não ao constructo em questão.

##### ***4.4.a. Participantes***

Foram participantes dessa etapa quatro juízes mulheres, sendo que todas preenchiem os seguintes critérios: Graduação em Psicologia; realização de pesquisas na área de Estilos Parentais ao longo da trajetória acadêmica; trabalho atual pautado na abordagem teórica da análise do comportamento; possuíam, ao menos, o título de mestre.

##### ***4.4.b. Instrumento***

A partir da análise semântica, foi utilizada uma lista contendo os 73 itens do IELP, obtidos a partir dos procedimentos obtidos no item 4.3., de forma embaralhada quanto às dimensões/escalas, alistados à esquerda, e o nome de cada dimensão no topo, como exemplificado no Quadro 09.

| Itens  | Dimensões          |               |                      |
|--|--------------------|---------------|----------------------|
|  | Responsi<br>vidade | Exigên<br>cia | Controle<br>Aversivo |
| Minha professora é alegre  |                    |               |                      |
| Quando uma pessoa vem na sala de aula, minha professora fala mal dos alunos na frente de todos |                    |               |                      |
| Minha professora diz como os alunos devem fazer uma atividade                                  |                    |               |                      |
| Minha professora ameaça os alunos para eles fazerem o que ela quer                             |                    |               |                      |
| Minha professora faz carinho nos alunos  |                    |               |                      |
| Minha professora diz quais são as regras na sala de aula                                       |                    |               |                      |

Quadro 09 - Alguns itens do IELP e as dimensões no topo.

Também foi utilizada uma folha contendo a descrição das dimensões, conforme está apresentado a seguir.

Responsividade - refere-se à qualidade na comunicação, envolvimento, reciprocidade e afetividade do professor em relação aos alunos. Predominam as contingências de reforçamento positivo. Assim, um professor pode consequenciar com atenção, sorriso, carinho, expressões verbais, quando um aluno se comporta da maneira esperada, ou mesmo o aluno em si, independente do que ele esteja fazendo, a menos que seja algo muito inadequado. Professores responsivos podem consequenciar positivamente comportamentos adequados, podem criar situações para que eles ocorram, ou ainda, podem participar diretamente do processo de modelagem de tais comportamentos. Além disso, os professores demonstram interesse e se envolvem com o aluno, preocupando-se com seu bem-estar geral.

Exigência - pode ser considerada em relação às atitudes dos professores de supervisionar, monitorar e controlar o comportamento dos alunos de forma a impor e fazer cumprir limites e regras na sala de aula e em todo o contexto escolar. Pode ser considerada quanto ao comportamento acadêmico e disciplinar do aluno. Podem ocorrer tanto contingências reforçadoras quanto contingências punitivas. As contingências aversivas (reforçamento negativo e punição) são relacionadas ao cumprimento, ou não, das regras estabelecidas.

Controle Aversivo - refere-se ao comportamento do professor de impor um clima aversivo/negativo em sala de aula e na escola, utilizando ameaças e punições inadequadas para o comportamento dos alunos. Nessa dimensão predominam as contingências aversivas (reforçamento negativo e punição), que ocorrem de forma independente de uma regra estabelecida.

#### **4.4.c. Procedimento**

Inicialmente, foi explicado aos participantes o objetivo da presente etapa. Foi solicitado aos juízes, individualmente, que opinassem a qual das dimensões cada item do IELP se referia. Para tanto, foi entregue a eles duas listas: uma com as definições do que se entendia por cada uma das dimensões (responsividade, exigência e controle aversivo) e outra lista, em forma de dupla entrada, com o elenco dos itens alistados à esquerda e as dimensões no topo. A tarefa consistiu no fato dos juízes lançarem uma marca para cada item sob a dimensão da qual o item se constituía representante.

A análise dessas listas consistiu em verificar se houve concordância entre os juízes. O item foi mantido no elenco se houve concordância de cerca de 80%<sup>2</sup> entre os juízes (Pasquali, 1998), ou seja, três dos quatro juízes. Quando não houve consenso entre 80% dos juízes, o item foi descartado.

### **4.5. Coleta de dados para análise dos parâmetros psicométricos e dados normativos do IELP**

#### **4.5.a. Participantes**

Foram participantes dessa pesquisa, 345 alunos de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, com idade entre 8 e 11 anos, provenientes de escola pública e escola privada dos municípios de Irati e Imbituva, estado do Paraná. A amostra, selecionada por conveniência, foi constituída por crianças cujas escolas e professoras autorizaram a realização da pesquisa em seus espaços, e cujos pais ou responsáveis autorizaram, por escrito, a participação voluntária de seus filhos no estudo, que também poderiam optar em não participar. Além disso, foi utilizado como requisito para participação que as crianças deviam estar alfabetizadas, sendo que isso foi levantado junto às professoras e diretoras.

Essa etapa do estudo foi dividida em dois momentos: 1º) coleta e análise de dados com 113 participantes, utilizando a versão do IELP com 70 itens; 2º) coleta de dados com 232 participantes e análise de dados da amostra total referente aos 56 itens do IELP. Dessa forma, estão apresentadas abaixo tabelas que mostram a distribuição dos dados dos 113 participantes do primeiro momento e da amostra total quanto à: idade e gênero (Tabelas 01 e 02), ano escolar e tipo de escola (Tabelas 03 e 04).

---

<sup>2</sup> O valor de 75% referente a três dos quatro juízes foi arredondado para 80%.



Tabela 01 - Distribuição dos dados dos 113 participantes do primeiro momento da coleta de dados quanto à idade e gênero

|                      | Gênero   |           |    | Total | Porcentagem | Média de idade | Desvio-padrão de idade |
|----------------------|----------|-----------|----|-------|-------------|----------------|------------------------|
|                      | Feminino | masculino |    |       |             |                |                        |
| <b>Idade em anos</b> | 8        | 13        | 15 | 28    | 24,8        | 9,0            | 0,72                   |
|                      | 9        | 26        | 32 | 58    | 51,3        |                |                        |
|                      | 10       | 12        | 14 | 26    | 23,0        |                |                        |
|                      | 11       | 1         | 0  | 1     | 0,9         |                |                        |
| <b>Total</b>         | 52       | 61        |    | 113   | 100         |                |                        |
| <b>Porcentagem</b>   | 46       | 54        |    | 100   |             |                |                        |

Tabela 02 - Distribuição dos dados da amostra total de participantes quanto à idade e gênero

|                      | Gênero   |           |    | Total | Porcentagem | Média de idade | Desvio-padrão de idade |
|----------------------|----------|-----------|----|-------|-------------|----------------|------------------------|
|                      | Feminino | masculino |    |       |             |                |                        |
| <b>Idade em anos</b> | 8        | 34        | 33 | 67    | 19,4        | 9,13           | 0,75                   |
|                      | 9        | 90        | 86 | 176   | 51          |                |                        |
|                      | 10       | 41        | 51 | 92    | 26,7        |                |                        |
|                      | 11       | 3         | 7  | 10    | 2,9         |                |                        |
| <b>Total</b>         | 168      | 177       |    | 345   | 100         |                |                        |
| <b>Porcentagem</b>   | 48,7     | 51,3      |    | 100   |             |                |                        |

Tabela 03 - Distribuição dos dados dos 113 participantes do primeiro momento coleta de dados quanto ao ano escolar e tipo de escola

|             |        | Tipo de escola |         | Total | Porcentagem |
|-------------|--------|----------------|---------|-------|-------------|
|             |        | pública        | privada |       |             |
| Ano escolar | 4º ano | 35             | 20      | 55    | 48,7        |
|             | 5º ano | 43             | 15      | 58    | 51,3        |
| Total       |        | 78             | 35      | 113   | 100         |
| Porcentagem |        | 69             | 31      | 100   |             |

Tabela 04 - Distribuição dos dados da amostra total de participantes quanto ao ano escolar e tipo de escola

|             |        | Tipo de escola |         | Total | Porcentagem |
|-------------|--------|----------------|---------|-------|-------------|
|             |        | pública        | privada |       |             |
| Ano escolar | 4º ano | 100            | 79      | 179   | 51,9        |
|             | 5º ano | 97             | 69      | 166   | 48,1        |
| Total       |        | 197            | 148     | 345   | 100         |
| Porcentagem |        | 57,1           | 42,9    | 100   |             |

#### **4.5.b. Instrumentos**

Para o primeiro momento da coleta de dados com os 113 participantes, foi utilizado o IELP, com os 70 itens (Anexo G), conforme o formato obtido após a validade de conteúdo.

Posterior à análise estatística realizada com os dados obtidos no primeiro momento da coleta de dados, o que está apresentado nos Resultados e Discussões, o IELP passou por modificações, permanecendo 56 itens no total (21 itens em Responsividade; 16 em Exigência e 19 em Controle Aversivo). Essa versão final do IELP (Anexo H) foi utilizada para a coleta de dados com 232 participantes.

#### **4.5.c. Procedimento**

Inicialmente foi realizado o contato com as Secretarias Municipais de Educação dos municípios de Irati, Prudentópolis e Imbituva, para apresentação do projeto e obtenção de autorização pelo responsável para a realização da pesquisa. Após, foi feito contato e apresentado o projeto para a direção de Escolas Públicas e Privadas do primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Foi entregue um TCLE para o/a responsável pela direção das escolas (Anexo C) e professoras das turmas de 4º e 5º anos (Anexo D), solicitando a permissão para a pesquisa.

Os professores encaminharam aos pais dos alunos, ou responsáveis por eles, um TCLE (Anexo E) para que lessem e assinassem, caso concordassem com a participação de seus filhos no estudo. Somente aqueles alunos cujos pais assinaram o TCLE e devolveram à pesquisadora, responderam ao inventário, sendo essa participação voluntária.

A aplicação do instrumento foi feita de forma coletiva com grupos de, no máximo, 25 alunos por vez, em uma sala de aula da própria escola, durante o horário da aula. No início de cada aplicação, as crianças eram informadas sobre a pesquisa, a garantia da confidencialidade dos dados, o caráter voluntário da participação e a necessidade de não conversarem entre si durante o preenchimento do instrumento. As aplicações foram conduzidas pela pesquisadora, que, após as informações iniciais, realizava a leitura do IELP: das instruções gerais, do exemplo fornecido e de cada um dos itens, de forma que os alunos preenchessem concomitantemente. Uma pessoa treinada auxiliou nesse processo, monitorando o preenchimento do instrumento pelos alunos, passando entre as carteiras, e ficando disponível para tirar dúvidas. O tempo necessário para a aplicação do IELP com 70 itens (Anexo G) foi de, aproximadamente, 30 minutos para os primeiros 113 participantes. Para a versão do IELP com 56 itens (Anexo H) o tempo para aplicação foi de, aproximadamente, 25 minutos.

#### 4.5.d. Análise de Dados

O IELP preenchido por cada participante foi corrigido conforme o valor proposto para cada resposta do participante à Escala *Likert* de três pontos. Para “Nunca ou quase nunca”, foi atribuído o valor 1, para “Às vezes”, o valor 2 e para “Sempre ou quase sempre”, o valor 3. Com a soma do valor referente às respostas de cada participante aos itens, foram obtidos o escore total e os escores referentes a cada Escala.

A partir disso, foram realizadas análises por meio de técnicas estatísticas descritas a seguir, considerando  $\alpha=0,05$ . Para essas análises, foi utilizado o *Software Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão para Windows.

Os dados foram analisados após os dois momentos da coleta de dados:

##### 1º momento – Análise das respostas da amostra de 113 participantes aos 70 itens do IELP

1. Distribuição normal dos dados - Com o objetivo de verificar a normalidade da distribuição dos dados da pesquisa, foram observados: a) possíveis valores extremos na amostra, por meio da observação de um *boxplot*, o que poderia descaracterizar a distribuição normal dos dados; b) o teste de Kolmogorov-Smirnov, para o qual o valor-p deve ser maior que 0,05 para indicar a distribuição normal dos dados e c) a análise do histograma para a observação da distribuição da frequência dos escores obtidos, sendo que o formato de sino indica a distribuição normal.
2. Análise da Estrutura Fatorial das Escalas do IELP – foi analisada a unidimensionalidade do conjunto de itens de cada Escala do IELP. Para verificar o quanto o conjunto de itens media um único e mesmo constructo/fator em cada escala, foi utilizada a análise fatorial exploratória. Inicialmente, para verificar se a análise fatorial seria apropriada, foi adotado o Teste de Esfericidade de *Bartlett*, com p abaixo de 0,05 para ser considerado significativo. Também foi examinado o índice Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) para verificar a medida de adequação da amostra, com valor mínimo de 0,6 para que a análise fatorial fosse considerada adequada. Para a análise da estrutura fatorial foi utilizado o método dos componentes principais, analisando o Teste Scree e a análise das cargas fatoriais, adotando o critério de cargas fatoriais iguais ou superiores a 0,3 para a inclusão dos itens (Pasquali, 2003).

##### 2º momento – Análise das respostas da amostra total (n=345) aos 56 itens do IELP

1. Validade de constructo do IELP - para estimar a extensão em que o instrumento media um constructo teórico, foram utilizadas as seguintes técnicas: análise da consistência interna (Alpha de Cronbach) e análise fatorial exploratória da amostra total (n=345) aos 56 itens do IELP, utilizando as mesmas análises descritas anteriormente. Para

Pasquali (2001), essas técnicas buscam demonstrar a adequação da representação do constructo pelo teste.

2. Parâmetro psicométrico de precisão (fidedignidade) do IELP – foi analisado a) o coeficiente Alpha de Cronbach, que indica o grau em que os itens medem um mesmo constructo; e b) o método das metades ou *split-half*, considerando itens pares e itens ímpares com a utilização do coeficiente de correlação de Pearson para cada escala corrigido pela fórmula de Spearman-Brown.
3. Dados normativos considerando as possíveis diferenças de gênero, ano escolar e tipo de escola (pública ou privada) – para comparar possíveis diferenças, foi utilizado o teste t de *Student*. Os dados normativos foram expressos por meio de percentil.

#### 4.6. Questões Éticas

Os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedeceram aos Critérios da Ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme a Resolução No. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Os cuidados éticos adotados nesse estudo foram descritos na Carta de Anuência endereçada às Secretarias Municipais de Educação e nos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido para o/a responsável pela direção das escolas (Anexo C), professores(as), professores(as) das turmas de 4º e 5º anos (Anexo D) e pais ou responsáveis dos alunos (Anexo E). Mesmo com a obtenção de todas essas autorizações, no início de cada aplicação, as crianças eram informadas sobre a pesquisa, a garantia da confidencialidade dos dados e o caráter voluntário da participação. Nenhum dos procedimentos utilizados ofereceu riscos à dignidade dos participantes.

Ao final da pesquisa, os resultados obtidos serão utilizados na publicação de livro, artigos científicos e apresentação em congressos, contudo, assume-se total responsabilidade na manutenção do sigilo referente à identidade dos participantes. Também se pretende apresentar às escolas participantes uma palestra sobre os Estilos de Liderança de Professores e os resultados finais da pesquisa.

O presente projeto foi cadastrado na Plataforma Brasil, sendo submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Centro-Oeste – Unicentro, conforme parecer Consubstanciado do CEP (parte do parecer consta no Anexo F).

## 5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

### 5.1. Definição dos constructos teóricos: Responsividade, Exigência e Controle Aversivo, aplicados à análise da interação professor-aluno

Como uma das fontes para a construção de itens, a análise dos constructos teóricos “responsividade” e “exigência” foi feita a partir da literatura do modelo de Estilos Parentais e pela descrição de contingências nas interações professor-aluno, sob a ótica da abordagem analítico-comportamental, a qual também embasará a análise do constructo “controle aversivo”. Assim, alguns conceitos básicos de tal abordagem são brevemente descritos para deixar claro como estão sendo compreendidos no presente trabalho.

O conceito de contingência refere-se à relação de dependência entre eventos, ou seja, as condições sob as quais uma consequência é produzida por uma resposta, no caso de um comportamento operante, ou seja, um comportamento que produz consequências no meio e pode ser modificado pelas mesmas. As contingências de reforçamento podem ser definidas como a produção de reforçadores positivos (reforço positivo) ou a remoção de estímulos aversivos produzida pela resposta (reforço negativo), e o aumento da probabilidade do responder decorrente desta operação (Catania, 1998/1999). Acerca da distinção entre reforçamento positivo e negativo, Sidman (1989/1995) afirma:

Quando produzimos coisas ou eventos que usualmente consideramos úteis, informativos, ou agradáveis em si mesmos, estamos sob controle de contingências positivas. Mas quando nos livramos, diminuímos, fugimos, ou esquivamos de eventos perturbadores, perigosos ou ameaçadores, reforçadores negativos estão no controle (p. 56).

Para Sidman (1989/1995) o controle coercitivo/aversivo entra em cena quando os comportamentos são controlados por reforçamento negativo ou punição. O reforçamento negativo é analisado a partir de dois procedimentos: a fuga e a esquiva. De acordo com Cameschi e Abreu-Rodrigues (2005) e Catania (1998/1999), a contingência de fuga se refere ao processo de uma resposta interromper um estímulo aversivo, já na contingência de esquiva, uma resposta evita ou atrasa o estímulo, o que é consistente com o uso cotidiano dos termos: foge-se de situações aversivas presentes e esquiva-se de circunstâncias aversivas que ainda não ocorreram.

A punição pode ocorrer de duas formas: pela apresentação de estímulos aversivos produzidos pela resposta, o que é denominado de punição positiva, ou pela remoção de

estímulos reforçadores positivos produzidos pela resposta, que é a punição negativa (Catania, 1998/1999; Sidman, 1989/1995). Para Sant’Anna (2004), na situação de punição, a probabilidade de ocorrência do comportamento fica diminuída pela produção de uma estimulação aversiva. Por isso a punição é tão utilizada na educação quando se deseja suprimir um comportamento considerado inadequado. Entretanto, será visto adiante como isso de fato ocorre e quais são os efeitos de tal procedimento.

Agora estão apresentados os constructos teóricos em questão. Quanto à explanação da “exigência” e “responsividade” na interação professor-aluno, vale iniciar com uma interpretação sobre a afirmação de Darling e Steinberg (1993): tais dimensões refletem dois tipos de demandas, aquelas feitas pela sociedade sobre a criança e aquelas feitas pela criança à sociedade. Com isso, compreende-se que a primeira demanda – exigência – refere-se ao fato de ser esperado que a criança apresente comportamentos, conhecimentos e habilidades, aprendidos na escola e na interação com o professor, que são importantes para o convívio em sociedade. A segunda demanda – responsividade - reflete o fato de a criança ter suas necessidades e direitos acolhidos pelo professor e pela escola, no papel que compete a eles. Conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990, art. 53), “a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - direito de ser respeitado por seus educadores”, dentre outros. Assim, para que a criança apresente comportamentos importantes para a vida em sociedade, a escola e o professor, além da família, devem cumprir com sua função socializadora. Conforme mencionado em Leis<sup>3</sup>, a educação é dever da família e do Estado, que devem ocupar-se da formação do cidadão que compreende seu ambiente social com atitudes e valores que fortalecem a vida em sociedade.

Ainda a partir do artigo de Darling e Steinberg (1993), pode-se pensar em três características dos professores, semelhantes às dos pais, que podem influenciar o desenvolvimento infantil: 1) os valores e os objetivos que os professores têm quanto ao ensino de conteúdos e habilidades, 2) as práticas usadas para ajudar as crianças a atingir estes objetivos, definidas por conteúdo específico, tendo um efeito direto sobre o desenvolvimento de comportamentos da criança, sejam do domínio acadêmico/cognitivo, social ou afetivo e 3) o estilo de liderança, ou clima emocional, dentro do qual essa relação de ensino-aprendizagem

---

<sup>3</sup>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996) e Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2001).

ocorre. Os estilos de liderança de professores estão sendo definidos, no presente trabalho, como um conjunto de atitudes direcionadas aos alunos e que, tomadas em conjunto, criam um clima emocional no qual os comportamentos são expressos, moderando a efetividade de uma prática particular e alterando a receptividade da criança à relação de ensino-aprendizagem. Tanto os Estilos de Liderança quanto as Práticas Educativas resultam em parte dos objetivos e valores que os professores apresentam, a partir de sua história de vida e do contexto em que estão inseridos.

Sobre a exigência e a responsividade, conforme Pellerin (2005) e Walker (2008), diversos pesquisadores tem usado em seus estudos tais dimensões ou mesmo componentes que são muito similares à tais dimensões do clima escolar, embora nem sempre utilizem os mesmos termos. Walker (2008) relata que pesquisas que abordam a influência do professor sobre o comportamento de alunos afirmam a importância do controle firme, do apoio para a autonomia e da responsividade para o estabelecimento de ambientes de aprendizagem efetivos.

Nos estudos de Gill et al. (2004) e Pellerin (2005) há uma análise da responsividade e exigência aplicadas ao contexto escolar. Pellerin (2005) definiu a responsividade como o grau em que o clima escolar é caracterizado por cordialidade expressa para os estudantes e uma comunicação bidirecional. A exigência foi definida pelo mesmo autor como o grau em que o clima escolar é caracterizado por altos padrões de desempenho e comportamento, e pela aplicação das regras para atender a esses padrões, sendo que isso foi analisado para a exigência acadêmica e para a exigência disciplinar.

No estudo de Gill et al. (2004), a responsividade escolar foi considerada como clima escolar cordial, de atitudes positivas dos professores direcionadas aos estudantes e responsividade ao atendimento das necessidades deles. Alguns itens referentes ao instrumento que avaliou a percepção do estudante em relação à responsividade da escola foram: os professores são interessados em alunos; a maioria dos professores ouve o que eu (o aluno) digo; os alunos se dão muito bem com professores; sentir-se colocado para baixo pelo professor em sala de aula. No instrumento que avaliou a percepção dos diretores quanto à responsividade da escola constava os seguintes itens: os professores respondem às necessidades individuais dos alunos; os professores tem dificuldades em motivar os alunos; os professores tem atitudes negativas sobre os alunos; conflitos entre professores e administradores. Nesse mesmo estudo, a exigência era considerada a partir de procedimentos bem estabelecidos, disciplina estruturada, altas expectativas para lição de casa, baixa tolerância para o desvio das regras, escola e professores com expectativas elevadas sobre o

desempenho dos estudantes. No instrumento que avaliou a percepção dos diretores quanto à exigência da escola, constava os seguintes itens: o dia escolar é estruturado para os alunos; a sala de aula é estruturada; a disciplina é enfatizada nessa escola; desvios de regras da escola não são tolerados; é esperado que estudantes façam a lição de casa; os professores incentivam os alunos a fazerem o seu melhor.

Mesmo que nos estudos de Gill et al. (2004) e Pellerin (2005) a análise da responsividade e exigência seja referente ao ambiente escolar, muitas práticas descritas são empregadas por professores, até por se tratarem dos profissionais que mais interagem com a criança em tal meio. Especificamente sobre a análise da responsividade e exigência na interação professor-aluno, foi encontrado o estudo de Walker (2008) que utilizou o modelo dos estilos parentais para explicar a influência de tais estilos sobre o comportamento de alunos de 5º ano. A exigência do professor foi descrita quanto ao manejo em sala de aula (controle firme), apoio para autonomia dos alunos e tarefas. Exemplos da presença de tais comportamentos eram: estruturar atividades de forma consistente e diretiva; manter o foco na tarefa; transições de atividades de forma clara; encorajar trabalho com pares; dar oportunidade para os alunos fazerem atividades em sala de aula; dar atenção para afirmações dos alunos sobre a tarefa. A responsividade foi descrita como cuidado e interesse pelos alunos, considerando as diferenças individuais. Os resultados encontrados mostram que o estilo autoritativo é o que provê o melhor contexto para o envolvimento e aprendizagem do aluno. O autor destaca que, de forma geral, os resultados dão suporte para o valor de olhar as interações professor-aluno através das lentes dos estilos parentais.

A partir do exposto e da revisão teórica sobre os estilos parentais, foram descritas as definições dos constructos teóricos “responsividade” e “exigência” aplicadas à análise da interação professor-aluno, consideradas no presente estudo. Mais adiante, está apresentada a análise do controle aversivo.

A responsividade refere-se à qualidade na comunicação, cordialidade, envolvimento, apoio, cuidado, reciprocidade e afetividade do professor em relação aos alunos. Na presença de responsividade, é esperado que as crianças se sintam alegres, respeitadas na sua individualidade e confiantes, além de estarem em um ambiente acolhedor, no qual o aprender acontece de forma prazerosa. Predominam as contingências de reforçamento positivo. Assim, um professor pode consequenciar com atenção, sorriso, carinho, expressão verbal como “muito bem!”, quando um aluno se comporta da maneira desejada, ou mesmo o aluno em si, independente do que ele esteja fazendo, a menos que seja algo muito inadequado. Professores responsivos podem consequenciar positivamente comportamentos adequados, podem criar



situações para que eles ocorram, ou ainda, podem participar diretamente do processo de modelagem de tais comportamentos. Além disso, os professores demonstram interesse e se envolvem com o aluno, preocupando-se com seu bem-estar geral.

Segundo Guilhardi (2002), a presença de contingências reforçadoras positivas apresenta vantagens ao fortalecer os comportamentos adequados: a criança fica mais criativa; desenvolve comportamentos de tomar iniciativa; produz sentimentos bons como alegria, bem-estar, satisfação e autoestima.

A exigência refere-se às atitudes dos professores de estabelecer expectativas de desempenho, cobrar, monitorar, supervisionar e controlar o comportamento dos alunos de forma a impor limites e regras na sala de aula e em todo o ambiente escolar. No contexto da sala de aula e da escola, a exigência pode ser caracterizada pela disciplina consistente e contingente, sendo alguns exemplos de comportamentos dos professores: estabelecer regras de acordo com as características das crianças; fornecer instruções de forma clara; deixar claro quais as consequências para o cumprimento e o não cumprimento das regras; cumprir com o estabelecido pelas regras; não aceitar comportamentos inadequados e consequenciar os mesmos; estabelecer regras básicas de convivência; cobrar e corrigir tarefas de casa conforme o desempenho; enfim, apresentar consistência e coerência entre o dizer-fazer. Dizer “não”, proibir determinados comportamentos dos alunos, dar uma consequência adequada quando o aluno se comportar de forma a colocar em risco sua segurança e de outros, são contingências necessárias para o bom desenvolvimento comportamental e afetivo de uma criança.

Na exigência, podem ocorrer tanto contingências reforçadoras, positivas (p. ex. O professor elogiar quando os alunos se comportam conforme a regra) e negativas (p. ex. Os alunos se comportam conforme as regras para evitar as consequências negativas de não segui-la), quanto contingências punitivas, positivas (p. ex. O professor pede para o aluno copiar um longo texto sobre ‘deveres dos alunos na escola’ quando ele chega atrasado, depois do sinal de entrada) e negativas (p. ex. O professor tira um tempo do recreio de quem não seguiu uma determinada regra, sendo essa a consequência estabelecida anteriormente). As contingências aversivas são relacionadas ao cumprimento da regra, no caso do reforçamento negativo, ou ao não cumprimento das regras estabelecidas, no caso da punição positiva e negativa.

Destaca-se que na exigência é inevitável a presença de contingências aversivas, entretanto, tais contingências ocorrem com uma intensidade tal que apenas são suficientes para demonstrar a inadequação de tais comportamentos. Quando as contingências são muito intensas, não condizentes com as regras estabelecidas, ou ocorrem de forma independente das regras, são denominadas na presente tese de “controle aversivo”, conforme descrito

adiante. Isso se diferencia do modelo de Estilos Parentais, no qual o controle aversivo não é uma dimensão considerada separadamente, sendo sua presença mais destacada no Estilo Autoritário, em que há uma alta exigência e baixa responsividade.

Assim como feito por Maccoby e Martin (1983) sobre os Estilos Parentais, a seguir é apresentada uma parte da análise dos Estilos de Liderança dos Professores a partir do cruzamento das dimensões responsividade e exigência. O estilo autoritativo pode ser considerado aquele que combina as dimensões de responsividade e exigência de forma equilibrada. Nesse estilo o professor apresenta claramente o nível de exigência da escola e da sala de aula pelo estabelecimento de regras, limites e monitoria do comportamento, ao mesmo tempo em que demonstra afetividade, envolvimento e qualidade de comunicação nas relações. Predominantemente estão presentes contingências positivamente reforçadoras. Podem aparecer contingências aversivas amenas para a consequenciação de comportamentos inadequados, sendo que devem ser intensas apenas o suficiente para produzir as mudanças comportamentais desejadas. Os professores propiciam atividades que estimulam o aspecto físico, cognitivo, afetivo e social da criança, de forma afetiva, em um ambiente agradável e acolhedor de aprendizagem nas mais diversas situações, mantendo-se claros e coerentes em relação aos limites e regras da escola e da sala. Esses professores propõem atividades, exigem obediência, mantêm a autoridade, fazem uso de explicações, entretanto são abertos para trocas com as crianças, elogiam e recompensam quando elas se comportam de forma adequada, consideram os sentimentos e as opiniões delas, fornecem alternativas e fazem-nas participar das decisões, permitindo o desenvolvimento da autonomia (Batista & Weber, 2012).

No estilo de liderança autoritário predomina a alta exigência e a baixa responsividade. São professores que valorizam a autoridade, a ordem e a estrutura tradicional sem atentar às demandas da criança. Buscam a obediência das crianças, sem considerar que precisam ensiná-las a seguir regras. Não permitem que elas participem de decisões, consideram pouco o que as crianças sentem ou falam e não demonstram interesse e afetividade por elas (Batista & Weber, 2012). Nesse estilo, além da ausência de relações afetivas entre professor-aluno, a criança se comporta de forma a fugir ou se esquivar da punição estabelecida pelas regras do professor. Assim, predominam as contingências de reforçamento negativo e de punição (positiva e negativa), sendo que quando ocorrem contingências positivas, estas apenas se referem ao fato do aluno ter seu comportamento reforçado por seguir uma determinada regra.

No estilo permissivo, os professores são muito responsivos e não exigentes. Não estabelecem regras e limites apropriados ou até estabelecem, mas não cumprem com as consequências estabelecidas quando os alunos não as seguem. Não monitoram os

comportamentos, realizando os desejos da criança. Nesse estilo, a maior parte das contingências são positivamente reforçadoras, tanto para comportamentos adequados quanto para os inadequados. São aqueles professores que deixam as crianças fazerem o que querem. Muitas vezes valorizam a opinião das crianças e deixam a autoridade de lado (Batista & Weber, 2012).

No estilo negligente, os professores não são responsivos nem exigentes. Ao mesmo tempo em que não estabelecem regras e limites, não monitoram o comportamento dos alunos, não se envolvem e não são afetivos com as crianças. Há poucos comportamentos dos professores que são contingentes aos comportamentos dos alunos, ou seja, os professores não consequenciam de forma a reforçar ou punir o comportamento das crianças. Podem ser considerados, de certa forma, negligentes aqueles professores que apenas ministram a aula expondo os conteúdos propostos, sem atentar às necessidades e dúvidas das crianças, sem monitoria e supervisão. Podem ser aqueles professores que estão sobrecarregados com várias atividades ou apresentam problemas pessoais ou não gostam da profissão, mas se vêem obrigados a exercê-la por precisar do dinheiro e não ter alternativa (Batista & Weber, 2012).

A partir dessa análise, pode-se dizer que o comportamento do professor pode se apresentar como fator de proteção ou até mesmo de risco para o desenvolvimento da criança. O estilo autoritativo configura-se como sendo de proteção, pois os professores se comportam com exigência e responsividade de forma equilibrada e, muitas vezes, as crianças não encontram isso no ambiente familiar e em demais contextos em que estão inseridas. Não há dúvida de que tanto as crianças cujos pais utilizam estratégias disciplinares que equilibram regras e afeto, quanto aquelas cujos pais mostram estratégias inadequadas, podem se beneficiar quando os professores se comportam de forma autoritativa. É com os professores que a criança passa uma parte do dia e é nesse ambiente que várias aprendizagens tomam lugar. Isso vem ao encontro do apresentado anteriormente na revisão de literatura, onde vários artigos mencionaram que práticas consideradas positivas, independente da perspectiva de análise adotada, estavam relacionadas a resultados positivos e melhor desempenho dos alunos nas mais diversas áreas.

É importante considerar que a criança apresenta formas de se comportar que foram aprendidas no seu ambiente familiar, nas interações com professores anteriores, com pares e comunidade em que está inserida. Algumas já obedecem quando os professores dizem “não”, enquanto outras insistem ou não atendem às ordens dadas. Podem existir aquelas que não sabem como responder à responsividade, pois suas relações anteriores não se configuravam dessa forma. Essa diversidade de comportamentos em sala de aula deve ser considerada e o

professor deve estar sensível à individualidade de cada um ao mesmo tempo em que se relaciona com a turma como um todo, o que não é considerada uma tarefa fácil.

Além dessa parte da análise dos Estilos de Liderança propostos a partir das dimensões de responsividade e exigência, é importante considerar a presença de contingências aversivas na interação professor-aluno. Diversos autores e estudos também avaliam tal dimensão em seus estudos. Entretanto, como são várias as perspectivas teóricas utilizadas, muitas vezes, o controle aversivo aparece descrito pela dimensão “conflito” (Birch & Ladd, 1997; Hamre & Pianta, 2006; Ladd & Burgess, 2001; Pianta & Steinberg, 1992). Na presente análise, serão consideradas como controle aversivo as contingências de punição (positiva e negativa) e reforço negativo (fuga e esquiva) que ocorrem independente de uma regra estabelecida, ou quando as consequências aversivas são muito intensas, não condizentes com as regras estabelecidas.

Para Sidman (1989/1995) a coerção, ou controle aversivo, é uma forma comum utilizada para persuadir o comportamento dos outros, sendo que está presente mesmo em sala de aula. As crianças que aprendem sob essas contingências crescem menosprezando seus professores e odiando a escola. Para Sant’Anna (2004), a punição é uma maneira usual que as pessoas utilizam para controlar o comportamento umas das outras, sendo usada com a suposição de que pode suprimir ou evitar comportamentos considerados indesejáveis. Pereira et al. (2004) descrevem que Skinner estende a análise do controle aversivo para a escola que, como agência social controladora, adota esse tipo de controle em relação aos alunos e também aos professores.

De acordo com Villani (2002), as instituições de educação fazem uso de reforçadores negativos, sendo que há, frequentemente, ameaças de punição e situações das quais os alunos precisam se livrar. Desta maneira, os comportamentos de estudar, cumprir tarefas escolares e responder adequadamente às contingências educacionais podem adquirir caráter de fuga/esquiva.

Nesse momento, será abordado o livro “Tecnologia do Ensino” (Skinner, 1968/1972) que, dentre vários assuntos referentes à educação e à relação ensino-aprendizagem, aborda o controle aversivo na interação professor-aluno, mais especificamente no capítulo 5: por que os professores fracassam, e no capítulo 9: disciplina, comportamento ético e autocontrole. Nesse livro, Skinner (1968/1972) faz algumas considerações importantes. Uma delas se refere ao fato dos castigos corporais terem desempenhado um papel importante na educação. No início do livro ele menciona que, há um tempo atrás, esse tipo de controle aversivo predominava na educação.

A criança lia os números, copiava os números, memorizava a tabuada e executava as operações com os números para escapar à ameaça da palmatória ou da vara de marmelo. (...) para os propósitos imediatos da educação, a criança agia para evitar ou escapar do castigo (p. 14).

Observa-se nos dias atuais, e conforme observado por Skinner na época da publicação original desse livro (1968), que houve mudanças, entretanto não do controle aversivo para uma forma mais positiva, mas de uma forma de estimulação aversiva para outra.

Enquanto vai preenchendo, na carteira, as lições do caderno, a criança está se comportando de forma a escapar da ameaça de uma série de pequenos eventos aversivos: a zanga da professora, o deboche ou a gozação dos colegas, o vexame das comparações e competições, a nota baixa, ter de ir “conversar” com a diretora ou levar um “bilhetinho” para casa, onde a vara de marmelo ainda pode funcionar. Diante desta confusão de consequências aversivas, chegar à resposta certa é, em si mesmo, um evento insignificante, cujo efeito ficará perdido no meio das ansiedades, do tédio e das agressões, que são os inevitáveis subprodutos do controle aversivo (p. 15).

Observa-se que houve mudanças, entretanto, o controle aversivo ainda se mantém presente nas mais diversas formas, sendo algumas: o ridículo, críticas, o ficar depois da aula, cópias ou tarefas extras, perda de privilégios... Para Skinner (1968/1972), esses artifícios são recursos menos condenáveis do que a punição corporal, mas ainda permanece o mesmo padrão: o estudante tem que passar grande parte do seu tempo fazendo coisas para as quais não se sente inclinado. Com isso, o estudante acaba descobrindo formas de fugir dessa estimulação aversiva como, por exemplo: chegar atrasado; permanecer totalmente ausente da escola; não prestar a atenção, embora fisicamente presente e olhando o professor ou o texto; ficar inquieto. O aluno pode chegar a ser impertinente, atrevido, provocador, apresentar um comportamento verbal obsceno ou irreverente, aborrecer o professor suspirando, bocejando, arrastando os pés, estalando os dedos e brincando. Mesmo ataques físicos a professores podem ocorrer.

Por mais que contingências aversivas estejam presentes na sociedade e no sistema educacional como um todo, na relação professor-aluno elas ficam evidentes, pois aparecem no contato direto do dia-a-dia na sala de aula. É importante considerar que diversas são as realidades, ou seja, as formas, frequências e intensidades dessas situações.

Skinner (1968/1972) ainda destaca que os contraataques, por outro lado, também ocorrem:

Ações ligeiramente aversivas do professor provocam reações que demandam medidas mais severas, às quais, por sua vez, os estudantes reagem ainda mais violentamente. A “escalada” pode continuar até que um dos lados se retire (os estudantes deixam a escola ou o professor demite-se) ou domine completamente (os estudantes estabelecem a anarquia ou o professor impõe uma disciplina despótica) (p. 94).

Pereira et al. (2004) apontam que comportamentos aversivos dos alunos influenciam o professor, que passa a evitar contato com esses alunos e ficam mais sob controle do comportamento interacional, adotando medidas disciplinares, do que do desempenho acadêmico desse aluno, o que compromete tal repertório. Em concordância, Marturano e Gardinal (2008) encontraram que crianças com maior dificuldade relacionada ao desempenho relataram levar bronca do professor.

Quando os estudantes agem de modos prejudiciais ou perigosos, para si mesmos ou para os outros, podem ser dissuadidos disto por contingências aversivas. Entretanto, a punição, quando muito, somente ensina o que não fazer e não especifica a forma do comportamento aceitável (Sidman, 1989/1995). Assim, o comportamento do aluno pode ficar sob controle do reforço negativo, e ele somente aprende a fugir e/ou se esquivar da punição do professor, não aprendendo comportamentos mais adaptativos. Skinner (1968/1972) afirma “quando punimos um estudante que nos desagrada, não especificamos o comportamento agradável. O estudante aprende só indiretamente a evitar ou fugir de nossa punição” (p. 177).

Skinner (1968/1972) aponta que o vandalismo tornou-se sério, sendo que em muitos lugares mantêm-se guardas especiais para vigiar os prédios escolares durante os fins de semana e escolas são planejadas de modo que as janelas não possam ser facilmente quebradas da rua. O autor alerta para outro efeito sério, embora menos óbvio, que é a inatividade. O estudante fica calado e recusa-se a obedecer, o que pode ser uma forma de fuga ou de ataque, cujo objetivo é enfurecer o professor.

Segundo Hübner e Marinotti (2004), quando uma criança apresenta problemas na escola, é comum nesses casos que o professor atribua isso às características pessoais do aluno ou, como apontam Pereira et al. (2004), a fatores externos à escola e ao professor. Observa-se a necessidade de descrever e contextualizar tais comportamentos para compreendê-los melhor. Para Zanotto (2004) é importante analisar os problemas a partir das contingências ambientais, da interação do indivíduo com o ambiente: “Por não ter sido ensinado a olhar para as condições ambientais que produzem alunos desinteressados, que se esquivam e fogem da escola, o professor não identifica suas próprias ações como uma parte importante da explicação dos comportamentos dos alunos” (p.39).

A punição apresenta vários aspectos indesejáveis e Sidman (1989/1995) alerta para alguns: recuperação da resposta após a retirada do agente punitivo; ocorrência de efeitos emocionais aversivos que, por sua vez, geram respostas de fuga e esquiva; aumento da probabilidade de comportamentos agressivos; e ausência de aprendizagem de comportamentos mais apropriados. Sidman (1989/1995) e Sant'Anna (2004) citam que alguns possíveis motivos da punição ser usada frequentemente em diferentes situações da vida diária se refere ao fato da punição ter efeito imediato e sua liberação e/ou efeitos colaterais serem quase sempre positivamente reforçadores para a pessoa que a administra.

Algumas consequências do controle aversivo no ambiente escolar são descritas por Pereira et al. (2004): a) aparecimento de comportamentos de fuga e esquiva, sendo alguns exemplos: o professor evita adotar estratégias distintas de aula expositiva por receio de indisciplina dos alunos e, os alunos chegam atrasados e 'desligam-se' durante a aula; b) aparecimento de reações emocionais, sendo a relação professor-aluno muitas vezes permeada por frustração e desamparo do professor e desinteresse e ansiedade dos alunos. Algumas estratégias dos professores podem propiciar um comportamento submisso e passivo dos alunos, o que é incompatível com um processo de aprendizagem eficaz; c) inibição de comportamentos punidos sem o ensino e instalação de repertórios produtivos. Para completar, Luna (2000) também descreve que a punição pode ter efeito temporário, sendo que o comportamento punido voltará a ocorrer quando a estimulação aversiva terminar.

Para Villani (2002), o controle aversivo resulta no comportamento reforçado pela evitação e tem efeitos colaterais, tais como medo, raiva, comportamentos agressivos, estratégias de boicote e outras formas de contracontrole. Na maior parte das vezes, esses efeitos tornam-se incompatíveis com os repertórios necessários à relação de ensino e aprendizagem.

De modo geral, os professores fazem uso de práticas aversivas, pois a cultura ensina como fazê-lo, sendo que é constante a presença de tais contingências em diversos contextos e momentos. Como os efeitos imediatos são nítidos, as técnicas aversivas são facilmente aprendidas (Skinner, 1968/1972).

Zanotto (2004) afirma que a análise do comportamento produziu um amplo conhecimento sobre o caráter temporário do efeito do controle aversivo na redução do comportamento indesejado ou seus graves subprodutos e isso pode trazer uma contribuição relevante ao professor em seu processo de ensinar. Henklain e Carmo (2013) alertam para a necessidade de substituição do controle aversivo pelo controle positivo para a produção dos comportamentos desejáveis dos alunos. Segundo Skinner (1968/1972) é importante

maximizar o uso do reforçamento positivo respondendo ao sucesso do aluno ao invés de responder às suas falhas.

Pode ser observado, a partir do exposto, que um professor pode apresentar diferentes níveis de responsividade, exigência e controle aversivo. As duas primeiras dimensões, quando cruzadas, podem originar os estilos anteriormente descritos: autoritário, autoritativo, negligente e permissivo. Tais estilos podem somar-se em alguma medida à presença de controle aversivo. Acredita-se que se deve avaliar tais dimensões para determinar o efeito sobre o clima presente em sala de aula e sobre o comportamento dos alunos.

## **5.2. Elaboração dos itens para as Escalas de Responsividade, Exigência e Controle Aversivo do IELP**

### **5.2.1. Observações**

Foram realizadas observações como uma das fontes para a construção de itens. Para uma melhor organização dos dados, as situações observadas em salas de aula de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental estão expressas em formato de itens, descritos no Quadro 10. Observa-se no quadro uma quantidade menor de exemplos referentes ao controle aversivo, pois a presença da pesquisadora na sala de aula pode ter influenciado a baixa ocorrência de comportamentos referentes a essa dimensão.



---

**RESPONSIVIDADE**


---

A professora é alegre

A professora ri de si mesma

A professora faz carinho nos alunos

A professora elogia quando os alunos acertam um exercício

A professora faz brincadeiras em sala de aula como, por exemplo, bingo

A professora elogia quando os alunos se comportam bem

A professora conversa com os alunos sobre o que acontece com eles quando não estão na escola

A professora ouve quando os alunos sugerem uma forma diferente de fazer uma atividade

A professora elogia quando os alunos se comportaram bem na ausência dela

---

**EXIGÊNCIA**


---

A professora exige bom relacionamento entre os colegas

A professora pede para todos os alunos participarem das atividades da escola como, por exemplo, em uma apresentação

Quando o trabalho é em grupo, a professora exige a divisão de materiais entre os alunos

A professora pede que todos participem das atividades do grupo

A professora pede que os alunos sejam organizados com seu material

A professora verifica se os alunos estão realizando as atividades que ela passou durante a aula

A professora pede para os alunos organizarem a sala de aula antes de irem embora

---

**CONTROLE AVERSIVO**


---

A professora reclama dos alunos na frente deles, para outras pessoas

A professora fica brava quando os alunos perguntam algo diferente do assunto da aula

A professora olha com “cara feia” quando o aluno está fazendo qualquer barulho

A professora pede silêncio o tempo todo

Quadro 10 - Situações expressas no formato de Itens referentes a cada dimensão do IELP observadas em salas de aula de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental.

### 5.2.2. Entrevistas Semiestruturadas

As entrevistas foram a terceira fonte para a construção dos itens. Abaixo estão agrupadas algumas situações e comportamentos dos professores referentes a cada escala, obtidos por meio das entrevistas. Os itens primeiramente estão descritos de forma geral representando ou o que foi recorrente nas falas dos participantes, com exemplos de algumas dessas falas, ou o que foi dito por apenas um participante, mas que foi pertinente à descrição da escala. Foi utilizada a letra C para indicar a fala da criança e D para indicar a fala da diretora. A descrição de algumas falas não é totalmente literal, sendo que foram adaptadas, quanto à estrutura, pela pesquisadora visando uma melhor compreensão.

#### Escala: **Responsividade**

##### A professora faz carinho nos alunos.

- Ela abraça e beija, no fim e no começo da aula. (C)

- Ela é carinhosa, dá abraço no aniversário. (C)
- Ainda há beijo e abraço entre professoras e alunos. (D)

A professora pergunta o que os alunos fazem fora da escola.

- Ela não fala só coisas da aula. Ela pergunta outras coisas, por exemplo, como foi o fim de semana? (C)
- Ela pergunta quando alguém falta aula, quer saber o porquê, e entende, dependendo do motivo. (C)
- Preocupar-se com a criança na escola e fora da escola. (D)
- É importante o professor conhecer a situação do aluno, a vida dele, o que faz e o que deixa de fazer. (D)

A professora tenta saber o que aconteceu quando o aluno se comporta diferente.

- É importante observar as crianças, as mudanças de comportamento, para saber se está acontecendo alguma coisa. (D)
- É importante a professora investigar o porquê de o aluno ter regredido, baixou nota, tem esse tipo de comportamento, tem que chamar a mãe ou o pai. (D)
- O professor pergunta quando o aluno está diferente, se está triste ou eufórico. Tem que insistir até o aluno contar o que aconteceu. (D)

A professora se preocupa quando tem algum aluno doente.

- Ela é carinhosa quando estamos doentes. Por exemplo, quando precisa sair correndo porque está com ansia e ela entende. (C)
- Ela pede para os alunos dizerem quando estão com alguma dor. (C)
- Quando digo que estou com dor de cabeça, ela pergunta se quero tomar um remédio ou ligar pra mãe. Isso é um gesto de carinho. (C)
- A professora tem que se preocupar quando o aluno não está bem, está doente. (D)

A professora se preocupa com a alimentação dos alunos.

- A professora pergunta como foi o lanche, o que comeram. (C)
- Ela se preocupa com a saúde, incentiva comer coisas saudáveis. (C)
- Aqui na escola tem o dia da alegria, por vários motivos. Esse dia é feito uma vez por mês. No dia da alegria eles podem vir de roupa colorida, se enfeitar, e podem comprar doce nesse dia. Não tem aula, há atividades diferenciadas, brincadeiras. (D)

A professora é sorridente.

- Eu gosto quando ela mostra uma cara feliz. (C)
- Ela é alegre, dá muito risada. (C)
- Dá risada. (C)

A professora conta piada e ri das piadas dos alunos.

- Gosto quando ela conta piada e ouve quando nós contamos piada. (C)
- Ela conta piada e ri das piadas dos alunos. Isso acontece, às vezes, no fim da aula. (C)
- Quando a professora faz brincadeiras, conta piadas. (C)

A professora faz brincadeiras na sala de aula.

- Eu gosto quando ela faz coisas diferentes, quando faz brincadeiras, quando deixa jogar bola. (C)

- Ela faz brincadeiras, deixa pintar, fazer par, conversar por 5 minutos, no fim da aula ou no recreio. (C)
- Faz atividades brincadeiras e nós aprendemos mais por meio das brincadeiras. (C)
- Fazer atividades diferenciadas (ex. bingo com todos os conteúdos) (D)
- A maioria das professoras aqui tenta tornar a aula prazerosa e, ao mesmo tempo, ao final do bimestre, da semana, fazer uma atividade diferente como o bingo, com prêmios como lápis, borracha, caderno, por exemplo. (D)
- É importante brincar com as crianças. (D)

A professora presta atenção no que os alunos perguntam durante a explicação da matéria.

- Ter paciência para explicar. (C)
- Ela ouve, ela espera o aluno falar, ela responde e depois continua explicando a matéria. (C)

A professora explica de novo quando os alunos não entendem a matéria.

- Ela conversa bastante com quem não entende a matéria, com quem tem dificuldade. Ela explica lá na frente, no quadro. (C)
- Quando a professora está explicando e os alunos fazem bagunça ela não explica novamente se eles dizem que não entendem. Caso o aluno não entende mesmo e não fez bagunça, ela explica de novo. (C)

A professora mostra e elogia os trabalhos dos alunos para outras pessoas da escola ou para os pais.

- Mostrar os trabalhos, exibir na escola, como uma forma de estimular. (D)
- Os alunos ficam bem contentes principalmente quando outras pessoas (pais, colegas) olham, reforçam e valorizam o que eles fizeram. (D)

A professora faz algumas aulas fora da sala de aula.

- Ela gosta de dar aula de artes fora da sala de aula pra ficar mais legal pra gente. (C)
- Faz atividades fora da sala. (C)

A professora ajuda quem tem dificuldade.

- A professora ajuda quem falta bastante (por doença, por exemplo), ele pede para emprestar o caderno de outros colegas, para pegar matéria. (C)
- A professora espera terminar de copiar aqueles que escrevem devagar. (C)

A professora chama os pais dos alunos para conversar quando eles ficam sem fazer a tarefa de casa algumas vezes.

- Preocupar-se quando o aluno não está fazendo a tarefa, chamar os pais para conversar. (D)

A professora valoriza quando um aluno quer saber algo novo, diferente.

- Valorizar o que o aluno traz, o que ele diz, faz com que o ambiente seja mais gostoso, agradável. Por exemplo, um aluno que traz uma pedra diferente para o professor ver. (D)

A professora dá uma premiação quando os alunos tiram boas notas.

- Recompensa no final do bimestre, uma premiação para os alunos que foram melhor, como uma forma de estimular. Por exemplo, uma caixa de lápis de cor. (D)

Escala: **Exigência**

A professora coloca regras na sala de aula.

- Regras: tem que falar um de cada vez, não pode falar tudo junto, não pode brigar com os colegas, não pode fazer bagunça quando ela sai, tem que fazer tarefa em casa, pelo menos tentar fazer. (C)
- Quando ela sai da sala, pede para alguém anotar o nome. Quem fez bagunça perde alguns minutos da educação física. (C)
- A minha professora faz regras na sala. Por exemplo, ir no banheiro antes de bater o sinal, na hora do recreio e lá pelas 4:30. (C)
- Pede para os alunos ficarem quietos e não conversarem quando ela está explicando. (C)
- Fala para pedirem licença para irem apontar o lápis, para vários alunos não irem ao mesmo tempo. (C)
- Regras: levantar a mão para falar, não interromper quando a professora está falando, fazer as tarefas de casa, fazer fila pra entrar, não dar risada durante a oração antes da aula. (C)
- Regras: não jogar lixo no chão; limpar a sala após uma atividade de recorte e colagem. (D)
- Acordos em sala de aula: não falar palavrão, levantar a mão pra falar, pedir para ir ao banheiro, não brigar com o coleguinha, não ter conversa paralela durante a explicação, organização com o material. (D)

A professora deixa claro quais são as regras da escola.

- Regras da escola: jogar o lixo no lixo; não pode fazer bagunça senão pode atrapalhar o ginásio (6º a 9º ano); não ir para o bosque antes do início da aula porque é longe e não tem ninguém para cuidar; não pode pisar na grama; não mexer nas flores; fazer fila para entrar; levantar a mão para falar; pedir para ir ao banheiro. (C)
- Regras da escola: chegar no horário, não atrasar, não correr na escada, fazer fila, não jogar lixo no chão, não jogar papel higiênico no vaso, não pisar na grama e nas flores, não correr enquanto os alunos estão comendo no refeitório. (D)
- Importância de regras claras para o aluno, deixar claro como deve ser. (D)
- Uma regra geral da escola: jogar o lixo na lixeira, não em qualquer lugar. A cobrança depende de cada professora. (D)

A professora fala para os alunos terem boas maneiras, serem educados.

- Exige boas maneiras em sala de aula: esperar o professor falar, saber ouvir... (D)
- É importante ter regras relacionais: respeito, não falar palavrão, cuidar do que é do outro. (D)
- As palavras-mágicas: com licença, obrigada, por favor... (D)

A professora fala que é importante respeitar os colegas.

- Ela coloca regras: todo mundo tem que ter amizade. (C)
- Ela diz para os alunos não fazerem o mal para o outro. (C)
- Respeito mútuo. (D)

A professora diz para os alunos não brigarem.

- Ela coloca regras: não pode maltratar os alunos. (C)
- Acordos em sala de aula: não brigar com o coleguinha. (D)

A professora cobra as tarefas de casa.

- A professora anota quem faz e quem não faz a tarefa. (C)
- As professoras cobram as tarefas todo dia e também pedem ajuda para os pais policiar e ajudar. (D)
- Sempre tem tarefa de uma ou outra matéria e isso é bem cobrado. (D)

- Alguns professores monitoram e outros não. Não sei se todos olham todo o dia. É importante olhar o caderno quando tem tarefa de casa, senão os alunos podem pensar “por que fazer a tarefa de casa se a professora não olha?”(D)

A professora dá uma consequência para quem não faz a tarefa.

- Quando o aluno não fez a tarefa, ela deixa sem recreio para fazer a matéria atrasada ou dá mais matéria para fazer no recreio.(C)
- Quem não faz tarefa, ela deixa sem educação física e avisa antes.(C)
- Menos minutos do recreio para terminar a atividade. (D)
- Quando os alunos não trazem a tarefa, é conversado com os pais. (D)

A professora avisa o que vai acontecer com quem não se comportar bem.

- A professora deixa um tempo sem recreio o aluno que fez bagunça. (C)
- Quando os alunos fazem bagunça, a professora chama a atenção e quando precisa ela chama a coordenadora pedagógica para conversar. (C)
- Em alguns casos, a professora leva para conversar com o diretor, leva advertência e ela chama a atenção na frente da sala inteira para que o aluno fique envergonhado e não faça de novo porque pode levar outra advertência. (C)
- Ela tira a educação física daqueles que não prestam atenção. (C)
- Ela avisa a consequência e cumpre.(C)
- Quando eles não obedecem já aconteceu de ficarem sem recreio (descem para lanche, mas voltam pra sala e ficam sem brincar na quadra), sem a aula de educação física. Não concordo muito tirar a aula, mas quando não tem outra alternativa, parte pra isso. (D)
- A professora deixa sem a aula toda de educação física o aluno que se comportou mal, o que não é certo. Os alunos devem ficar com a estagiária na sala fazendo tarefa por um tempo e depois saírem para a educação física. (D)
- A professora deixa um tempinho do recreio na sala de aula o aluno que não se comportou bem. O aluno sai para lanche e ir ao banheiro. (D)
- O comportamento tem que ter uma consequência.(D)

A professora tira coisas de quem não se comporta bem.

- Ela briga, tira as coisas de quem está bagunçando, não da sala inteira. Tira a educação física, o recreio. Ela avisa antes. (C)
- Ela também tira a educação física e o recreio dos alunos que ficam de recuperação e dos mal comportados, daí fazem a recuperação no horário. Daí elas ficam na sala de aula com os alunos.(C)
- A professora não deixava os alunos usar a cancha/quadra.(C)

A professora avisa o que vai acontecer com quem não se comporta bem, mas não cumpre.

- Ela coloca a regra: se vocês não se comportarem vão ficar sem recreio. A gente não se comporta. Aí fica com dó e deixa sair. (C)
- Ela fala que vai deixar os alunos na sala e não cumpre, ela tem dó, já sofreu e não quer que os alunos sofram também.(C)
- Ela ameaça, dá um susto, dizendo que vai levar para a diretora, mas não leva.(C)

A professora cumpre com o que diz.

- O que ela fala, ela tem que cumprir. Se diz que vai dar um chocolate amanhã, ela tem que levar. (C)

- A importância da monitoria, consistência e coerência: “não prometa o que não pode cumprir. Que o seu sim seja sim e o não seja não.” (D)
- Os alunos devem responder pelo que fazem.(D)

A professora valoriza quando os alunos se comportam conforme a regra.

- Quando os alunos se comportam bem, ela diz que gostou e oferece alguma coisa. Ela compra chocolate e leva um pedacinho pra cada aluno.(C)
- Sempre é comentado nas reuniões a importância de elogiar os alunos quando eles se comportam bem. (D)
- Quando eles se comportam bem, a professora elogia. (D)
- Aula extra de brincadeira, assistir um vídeo, um filme da escolha dos alunos, fazer um passeio por perto. (D)
- Eles adoram brincar com bola. Sair uns minutinhos antes para brincar.(D)

A professora estabelece algumas regras junto com os alunos.

- É importante regras claras e trabalhadas no coletivo. Estabelecer regras junto com eles. Exemplo: Tá muita conversa na sala, o que nós vamos fazer? (D)

A professora explica a importância de seguir as regras.

- Elas explicam o porquê das regras. Por exemplo, não correr na escada para não se machucar.(D)

Escala: **Controle Aversivo**

A professora grita.

- Gritar, falar alto, xingar.(C)
- Quando a professora grita, é brabo. (C)
- No ano passado, a professora era braba. Ela gritava quando os alunos conversavam enquanto ela explicava: “querem vir explicar aqui no meu lugar, já que você sabe tanto”. (C)
- É ruim de estudar com uma professora que grita bastante “fiquem quieto!” (C)
- Falar com agressividade, falar alto. “Não fez tarefa, vou assinar a sua agenda!” Dá vontade de chorar. (C)
- Xingar e gritar é muito ruim. (C)
- Grosseria na forma de falar, gritar com eles. (D)
- Outra professora grita demais. “fiquem quietos”, “não façam bagunça”, “sentem no lugar”. Ela é muito braba e estressada.(D)
- Gritar, falar alto, xingar, no sentido de gritar, não de falar palavrão. (D)
- Um aluno não queria mais vir para escola por ter medo de uma professora que falava muito alto. (D)

A professora faz ameaças.

- Ameaça ficar sem recreio, mandar para a diretora, mandar recado para os pais.(C)
- Diz que vai mandar bilhete para os pais. (C)
- A professora ameaça que vai levar para a diretora para chamar os pais. (C)
- Ameaça que o aluno vai ficar na sala na hora do recreio. (D)
- Em uma troca de professora, a nova começou a ameaçar, deixar sem recreio sem necessidade. A turma começou a regredir, alguns começaram a ter problemas de comportamento.(D)

A professora fala mal dos alunos para outras pessoas na frente deles.

- Falar mal dos alunos na frente deles. (C)
- Tem professoras que falam mal dos alunos na frente deles. “Esse aqui não vai, não faz nada.” (D)
- Quando a professora fala muito alto, os alunos querem falar mais alto do que a professora e ela perde o controle. Aí chama a diretora, fala mal dos alunos na frente deles, diz que eles não querem nada e pede para a diretora tomar alguma atitude.(D)

A professora compara os alunos entre si.

- A professora fala para os alunos serem como uma aluna bem educada “por que vocês não são como ela, ela é bem quietinha, estuda bastante, só tira nota boa”. (C)
- Tem professores que comparam um aluno com outro. Engrandecem alguns e menosprezam outros. (D)

A professora humilha os alunos.

- A professora falou “Todo mundo passou, menos a M.L.”, na frente de toda a turma. Eu comecei a chorar e ela disse: “Pra que tá chorando?” (C)
- A professora diz para alunos teimosos de vez em quando: “vocês parecem do 1º ano, porque vocês não sabem fazer nada, não conseguem fazer nada”.(C)
- A professora do ano passado sempre xingava os alunos de “trouxa”.(C)
- Uma professora separou os alunos por filas (quanto ao desempenho), quando eu cheguei na sala de aula, ela disse: “esses aqui não sabem nada!”, apontando para uma das filas. (D)
- Teve uma professora que chamou um aluno de macaco.(D)

A professora usa da força para fazer os alunos obedecerem.

- Pega pela mão e faz sentar.(C)
- Jogar giz, apagador.(C)
- Bate na mesa e pede para ficar quieto.(C)
- Um professor segurou com força no braço de um aluno.(D)

A professora mostra cara feia.

- Mostrar cara feia.(C)
- A professora mostrava “cara feia”. (C)

A professora parece sentir raiva dos alunos.

- Parecer ter raiva, ódio, nojo dos alunos.(D)

A professora pune a turma toda por causa do mau comportamento de poucos alunos.

- É ruim tirar, por exemplo, o recreio ou a educação física de todos por causa de dois alunos que não se comportaram bem.(C)

A professora culpa um aluno sem saber o que aconteceu de verdade.

- É ruim quando ela coloca culpa em uma pessoa sem saber quem é o culpado.(C)

A partir da análise dos constructos teóricos das Escalas de Responsividade, Exigência e Controle Aversivo, das considerações preliminares da modelagem de instrumentos

psicológicos, das observações e das entrevistas, foram elaborados os itens do IELP, apresentados abaixo. A Escala Responsividade é representada pelos itens 01 a 22, Exigência pelos itens 23 a 47 e Controle Aversivo pelos itens 48 a 72.

**Responsividade:**

- 1 - Minha professora é alegre
- 2 - Minha professora faz carinho nos alunos
- 3 - Minha professora se dá muito bem com os alunos
- 4 - Minha professora elogia quando os alunos acertam um exercício
- 5 - Minha professora elogia quando os alunos tiram boas notas
- 6 - Minha professora elogia quando os alunos se comportam bem
- 7 - Minha professora elogia quando os alunos se comportaram bem enquanto ela não estava na sala de aula
- 8 - Minha professora faz brincadeiras para ensinar algumas matérias
- 9 - Minha professora faz algumas aulas em outros lugares, fora da sala de aula
- 10 - Minha professora se preocupa quando tem algum aluno doente
- 11 - Minha professora se preocupa com a alimentação dos alunos
- 12 - Minha professora tenta saber o que aconteceu quando o aluno se comporta diferente
- 13 - Minha professora pergunta o que os alunos fazem quando não estão na escola
- 14 - Minha professora procura saber o que aconteceu quando alguém falta aula
- 15 - Minha professora aceita quando os alunos sugerem uma forma interessante de fazer uma atividade
- 16 - Minha professora ajuda quando um aluno fala que está com problemas na matéria
- 17 - Minha professora ajuda quando um aluno fala que está com problemas em casa
- 18 - Minha professora explica de novo quando os alunos prestam a atenção, mas não entendem a matéria
- 19 - Minha professora valoriza quando um aluno quer saber algo novo, diferente
- 20 - Minha professora ouve a opinião dos alunos
- 21 - Minha professora mostra interesse por cada um dos alunos
- 22 - Minha professora gosta dos alunos

**Exigência:**

- 23 - Minha professora fala para os alunos melhorarem suas notas
- 24 - Minha professora diz quais são as regras na sala de aula
- 25 - Minha professora diz quais são as regras da escola.
- 26 - Minha professora explica que seguir as regras é importante
- 27 - Minha professora explica o que acontece com quem segue as regras.
- 28 - Minha professora explica o que acontece com quem não segue as regras
- 29 - Minha professora decide algumas regras junto com os alunos
- 30 - Minha professora cobra que os alunos cumpram as regras
- 31 - Minha professora obedece às regras da escola
- 32 - Minha professora elogia quando os alunos se comportam como diz a regra
- 33 - Minha professora castiga quando os alunos não se comportam como diz a regra



- 34 - Minha professora cobra as tarefas de casa
- 35 - Minha professora castiga quem não faz a tarefa
- 36 - Minha professora pede para os alunos estudarem
- 37 - Minha professora fala para os alunos serem bem educados
- 38 - Minha professora pede para os alunos participarem das atividades da escola (por exemplo, apresentações em festas)
- 39 - Quando a atividade é em grupo, minha professora diz que todos têm que participar
- 40 - Minha professora pede que os alunos sejam organizados com seus materiais
- 41 - Minha professora olha se os alunos estão realizando as atividades que ela passou durante a aula
- 42 - Minha professora pede para os alunos estudarem mais quando as notas estão ruins
- 43 - Minha professora pede para os alunos fazerem bem feito as tarefas
- 44 - Minha professora fala que é importante respeitar os professores e funcionários da escola
- 45 - Minha professora pede respeito entre os alunos
- 46 - Minha professora diz como os alunos devem agir quando mudam de atividade
- 47 - Minha professora explica como os alunos têm que fazer uma atividade

**Controle Aversivo:**

- 48 - Minha professora grita
- 49 - Minha professora fala palavrões
- 50 - Minha professora humilha os alunos
- 51 - Minha professora faz ameaças
- 52 - Quando uma pessoa vem na sala de aula, minha professora fala mal dos alunos na frente de todos
- 53 - Minha professora compara os alunos entre si valorizando mais um aluno do que o outro
- 54 - Minha professora usa força para fazer os alunos obedecerem (por exemplo, segurar forte no braço, bater a mão na mesa, jogar giz nos alunos)
- 55 - Minha professora parece sentir raiva dos alunos
- 56 - Minha professora deixa de castigo a turma toda por causa do mau comportamento de poucos alunos
- 57 - Minha professora culpa um aluno sem saber o que aconteceu de verdade
- 58 - Minha professora ignora quando o aluno se esforça para fazer algo certo
- 59 - Minha professora olha com “cara feia” quando o aluno está fazendo qualquer barulho
- 60 - Minha professora fica brava quando os alunos perguntam algo diferente do assunto da aula
- 61 - Minha professora compara diante da turma quando um aluno tem uma nota melhor do que o outro
- 62 - Minha professora deixa que os colegas façam gozações de algum aluno
- 63 - Minha professora faz gozação dos alunos
- 64 - Minha professora chama a diretora para resolver qualquer problema
- 65 - Minha professora ignora quando os alunos estão brigando
- 66 - Minha professora manda bilhetinho para os pais por qualquer comportamento que ela acha errado dos alunos

- 67 - Minha professora tira o recreio ou a aula de educação física dos alunos por qualquer comportamento deles que ela acha errado
- 68 - Minha professora se irrita facilmente com os alunos
- 69 - Minha professora critica os alunos
- 70 - Minha professora fala coisas dos alunos que eles não gostam
- 71 - Minha professora fica zangada com os alunos
- 72 - Minha professora faz os alunos se sentirem mal quando eles não sabem a resposta certa de um exercício

Quanto às considerações preliminares, foi estabelecido que o IELP tem como objetivo identificar os Estilos de Liderança de Professores a partir de itens sobre situações/comportamentos dos professores referentes às Escalas Responsividade, Exigência e Controle Aversivo. O público-alvo refere-se a alunos de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, de escolas públicas e privadas, com idade variando entre 8 a 11 anos. Os itens são apresentados em formato escrito, com linguagem acessível a essa população. São descritas algumas situações/comportamentos do professor diante das quais os alunos devem responder sobre a frequência com que aparecem: “Nunca ou quase nunca”, “Às vezes”, “Sempre ou quase sempre”, o que configura uma escala *Likert* de três pontos. O tipo de aplicação do IELP pode ser tanto coletiva quanto individual. O tempo de duração do preenchimento é de, em média, 20 a 30 minutos.

A interpretação final do instrumento identifica os Estilos de Liderança de Professores: autoritativo, autoritário, permissivo e negligente. Cada um desses estilos é classificado em quatro tipos, conforme está ilustrado na parte dos resultados e discussões. Todos esses estilos podem somar-se em alguma medida à presença do controle aversivo, também classificado em quatro tipos, como descrito adiante.

Ressalta-se que para a elaboração dos itens também foram consideradas as seguintes questões: o fato de se tratar de um instrumento que deve valer para diferentes realidades (escolas públicas e privadas); ser um instrumento sobre o que é importante a professora fazer, ou não no caso do controle aversivo; está se considerando “a professora” pelo fato de que as mulheres, nessa etapa da escolarização, são a maioria absoluta que ocupa esse cargo, entretanto, nas instruções é solicitado que se considere “o professor” caso seja homem.

### 5.3. Análise Semântica dos itens do IELP

Na primeira etapa da análise semântica, dos 72 itens do IELP, 26 apresentaram problemas de entendimento para duas ou mais crianças, ou seja, não foram compreensíveis para 80% dos participantes. Esses itens estão apresentados abaixo, no Quadro 11. O X representa quais participantes demonstraram a não compreensão do item como um todo, ou de uma palavra do item, ou que verbalizaram “não sei” ou “não entendi”.

| Itens do IELP |   | Participantes |   |   |   |   |
|---------------|---|---------------|---|---|---|---|
|               |   | 1             | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8             | Minha professora faz brincadeiras para ensinar algumas matérias   | X             | X |   | X | X |
| 11            | Minha professora se preocupa com a alimentação dos alunos   | X             |   |   | X |   |
| 12            | Minha professora tenta saber o que aconteceu quando o aluno se comporta diferente                                 | X             |   |   |   | X |
| 13            | Minha professora pergunta o que os alunos fazem quando não estão na escola  | X             | X | X | X | X |
| 15            | Minha professora aceita quando os alunos sugerem uma forma interessante de fazer uma atividade                    | X             | X |   | X |   |
| 19            | Minha professora valoriza quando um aluno quer saber algo novo, diferente   | X             | X |   | X | X |
| 20            | Minha professora ouve a opinião dos alunos  | X             | X |   |   |   |
| 21            | Minha professora mostra interesse por cada um dos alunos  | X             | X |   |   | X |
| 28            | Minha professora explica o que acontece com quem não segue as regras  |               |   |   | X | X |
| 29            | Minha professora decide algumas regras junto com os alunos  | X             | X |   | X | X |
| 33            | Minha professora castiga quando os alunos não se comportam como diz a regra                                       | X             |   |   |   | X |
| 38            | Minha professora pede para os alunos participarem das atividades da escola (por exemplo, apresentações em festas) |               |   |   | X | X |
| 46            | Minha professora diz como os alunos devem agir quando mudam de atividade  |               | X |   | X | X |
| 47            | Minha professora explica como os alunos têm que fazer uma atividade   |               |   |   | X | X |
| 51            | Minha professora faz ameaças  |               |   |   | X | X |
| 53            | Minha professora compara os alunos entre si valorizando mais um aluno do que o outro                              | X             |   |   | X | X |
| 58            | Minha professora ignora quando o aluno se esforça para fazer algo certo   | X             | X |   | X | X |
| 60            | Minha professora fica brava quando os alunos perguntam algo diferente do assunto da aula                          |               | X |   |   | X |
| 61            | Minha professora compara diante da turma quando um aluno tem uma nota melhor do que o outro                       | X             |   |   | X | X |
| 62            | Minha professora deixa que os colegas façam gozações de algum aluno   | X             | X |   | X | X |
| 63            | Minha professora faz gozação dos alunos   | X             | X |   | X | X |
| 65            | Minha professora ignora quando os alunos estão brigando   |               | X |   | X | X |
| 68            | Minha professora se irrita facilmente com os alunos   | X             |   |   |   | X |
| 69            | Minha professora critica os alunos  | X             | X |   | X | X |
| 71            | Minha professora fica zangada com os alunos   |               | X |   |   | X |
| 72            | Minha professora faz os alunos se sentirem mal quando eles não sabem a resposta certa de um exercício             | X             |   |   | X | X |

Quadro 11 - Itens e quais participantes não o compreenderam na Etapa da Análise Semântica do IELP.

Esses 26 itens que apresentaram problemas de compreensão foram reformulados. Dois itens deram origem a mais do que um item. O item 13 “Minha professora pergunta o que os alunos fazem quando não estão na escola”, deu origem a três novos itens: “Minha professora pergunta o que os alunos fazem quando estão em casa”, “Minha professora tenta saber quais atividades os alunos fazem fora da escola”, “Minha professora pergunta o que os alunos fizeram nas férias”. O item 33 “Minha professora castiga quando os alunos não se comportam como diz a regra”, deu origem a dois novos itens: “Quando um aluno não obedeceu a regra, minha professora cumpre com o que disse que iria acontecer” e “Minha professora dá uma bronca quando os alunos não se comportam como diz a regra”. Abaixo, estão apresentados os itens reformulados a partir dessa primeira etapa, mantida a numeração original.

- 8 - Minha professora faz jogos em sala de aula
- 11 - Minha professora diz para os alunos se alimentarem bem
- 12 - Quando um aluno está com um comportamento estranho, minha professora tenta saber o que aconteceu
- 13 - Minha professora pergunta o que os alunos fazem quando estão em casa
- 13 - Minha professora tenta saber quais atividades os alunos fazem fora da escola
- 13 - Minha professora pergunta o que os alunos fizeram nas férias
- 15 - Minha professora aceita quando os alunos pedem para fazer um exercício de forma diferente e correta
- 19 - Minha professora gosta quando os alunos se interessam por uma matéria nova
- 20 - Minha professora presta atenção na opinião dos alunos
- 21 - Para a minha professora, todos os alunos são importantes
- 28 - Minha professora diz o que vai acontecer se um aluno não obedecer a regra
- 29 - Minha professora combina com os alunos algumas regras
- 33 - Quando um aluno não obedeceu a regra, minha professora cumpre com o que disse que iria acontecer
- 33 - Minha professora dá uma bronca quando os alunos não se comportam como diz uma regra
- 38 - Quando tem uma apresentação na escola, minha professora pede para os alunos participarem.
- 46 - Quando muda de atividade, minha professora explica o que os alunos devem fazer
- 47 - Minha professora diz como os alunos devem fazer uma atividade
- 51 - Minha professora ameaça os alunos para eles fazerem o que ela quer
- 53 - Minha professora diz que um aluno é melhor do que o outro
- 58 - Minha professora não dá importância quando um aluno tenta fazer algo certo
- 60 - Minha professora fica brava quando ela está explicando uma matéria e os alunos perguntam sobre outra coisa
- 61 - Minha professora fala para a turma toda quem tirou as melhores e as piores notas

- 62 - Minha professora deixa que os colegas xinguem um aluno
- 63 - Minha professora tira sarro dos alunos
- 65 - Minha professora não faz nada quando os alunos estão brigando
- 68 - Minha professora fica irritada por qualquer coisa que os alunos façam.
- 69 - Minha professora fala mal dos alunos
- 71 - Minha professora fica de mau humor
- 72 - Quando os alunos erram um exercício, minha professora faz eles se sentirem mal

Na segunda etapa da análise semântica, apenas dois itens não foram compreensíveis para mais de dois participantes. O item 8 não foi entendido como se propunha por nenhum dos participantes e o item 15 não foi por três deles. Sete itens não foram compreendidos por apenas um dos participantes, entretanto, alcançaram o critério de 80%.

No item 8 “Minha professora faz jogos em sala de aula”, os participantes entenderam que a professora deixa que eles brinquem com jogos e brincadeiras livres, e não que ela propõe tais atividades com o objetivo de ensinar um conteúdo e tornar a aula mais prazerosa. Na primeira etapa esse item era: “Minha professora faz brincadeiras para ensinar algumas matérias” e não foi compreendido por quatro participantes. Diante disso, optou-se por excluir esse item, pois nem todas as crianças pareciam compreender as palavras “jogos” e “brincadeiras” como atividades diferenciadas que as professoras fazem para ensinar um determinado conteúdo, não sendo encontrada outra palavra para descrever tal comportamento.

O item 15 “Minha professora aceita quando os alunos pedem para fazer um exercício de forma diferente e correta” e o item correspondente da versão anterior “Minha professora aceita quando os alunos sugerem uma forma interessante de fazer uma atividade” não foram compreendidos como se propunha pelas crianças. O contexto proposto pelo item era de que a professora aceitasse caso os alunos demonstrassem que poderiam fazer uma atividade ou um exercício de um jeito diferente do que ela ensinou, entretanto, correto. No entanto, ao analisar melhor esse item, percebe-se que talvez as crianças não o compreenderam pelo fato de que isso ocorre muito pouco na interação com a professora. Dessa forma, talvez tal comportamento da professora não seja tão importante, pois ela pode não aceitar o que o aluno propõe porque o objetivo é justamente que os alunos aprendam a fazer da forma específica como ela ensinou a atividade. Assim, optou-se em excluir esse item também.

A versão do IELP obtida com a análise semântica contou com 22 itens na Escala Responsividade, 26 na Exigência e 25 em Controle Aversivo.

#### 5.4. Validade de conteúdo do IELP

Abaixo segue a Tabela 05 com os itens de cada Escala alistados à esquerda, de forma embaralhada, uma coluna com a Escala à qual o item pertence e uma coluna com a porcentagem de concordância entre os juízes para cada item. As letras a seguir representam: R = responsividade, E = exigência e CA = controle aversivo.

Tabela 05 - Porcentagem de concordância entre os juízes aos itens do IELP

| Itens   | Escala | % de Concordância entre juízes |
|---|--------|--------------------------------|
| 1 Minha professora é alegre   | R      | 100                            |
| 2 Quando uma pessoa vem na sala de aula, minha professora fala mal dos alunos na frente de todos  | CA     | 100                            |
| 3 Minha professora diz como os alunos devem fazer uma atividade   | E      | 100                            |
| 4 Minha professora ameaça os alunos para eles fazerem o que ela quer  | CA     | 100                            |
| 5 Minha professora faz carinho nos alunos   | R      | 100                            |
| 6 Minha professora diz quais são as regras na sala de aula  | E      | 100                            |
| 7 Minha professora elogia quando os alunos acertam um exercício   | R      | 100                            |
| 8 Minha professora fala para os alunos melhorarem suas notas  | E      | 100                            |
| 9 Minha professora não dá importância quando um aluno tenta fazer algo certo  | CA     | 100                            |
| 10 Minha professora cobra que os alunos cumpram as regras   | E      | 100                            |
| 11 Minha professora humilha os alunos   | CA     | 100                            |
| 12 Minha professora elogia quando os alunos tiram boas notas  | R      | 100                            |
| 13 Minha professora diz quais são as regras da escola   | E      | 100                            |
| 14 Minha professora deixa de castigo a turma toda por causa do mau comportamento de poucos alunos   | CA     | 100                            |
| 15 Minha professora pede respeito entre os alunos   | E      | 50                             |
| 16 Minha professora diz que um aluno é melhor do que o outro  | CA     | 100                            |
| 17 Minha professora elogia quando os alunos se comportam bem  | R      | 100                            |
| 18 Minha professora usa força para fazer os alunos obedecerem (por exemplo, segurar forte no braço, bater a mão na mesa, jogar coisas nos alunos) | CA     | 100                            |
| 19 Quando tem uma apresentação na escola, minha professora pede para os alunos participarem   | E      | 80                             |
| 20 Minha professora diz para os alunos se alimentarem bem   | R      | 80                             |
| 21 Minha professora explica que seguir as regras é importante   | E      | 100                            |
| 22 Minha professora manda bilhetinho para os pais por qualquer comportamento que ela acha errado dos alunos                                       | CA     | 80                             |
| 23 Minha professora elogia quando os alunos se comportaram bem enquanto ela não estava na sala de aula  | R      | 100                            |
| 24 Minha professora culpa um aluno sem saber o que aconteceu de verdade   | CA     | 100                            |
| 25 Minha professora explica o que acontece com quem segue as regras   | E      | 80                             |
| 26 Minha professora se dá muito bem com os alunos   | R      | 100                            |

Continua

Continuação

| Itens |  | Escala | % de Concordância entre juízes |
|-------|--|--------|--------------------------------|
| 27    | Minha professora fala que é importante respeitar os professores e funcionários da escola                   | E      | 50                             |
| 28    | Minha professora parece sentir raiva dos alunos  | CA     | 100                            |
| 29    | Minha professora faz algumas aulas em outros lugares, fora da sala de aula                                 | R      | 100                            |
| 30    | Minha professora diz o que vai acontecer se um aluno não obedecer a regra                                  | E      | 80                             |
| 31    | Minha professora fala coisas dos alunos que eles não gostam  | CA     | 100                            |
| 32    | Minha professora fica de mau humor   | CA     | 100                            |
| 33    | Minha professora se preocupa quando tem algum aluno doente   | R      | 100                            |
| 34    | Quando um aluno está com um comportamento estranho, minha professora tenta saber o que aconteceu           | R      | 100                            |
| 35    | Minha professora obedece às regras da escola   | E      | 80                             |
| 36    | Quando os alunos erram um exercício, minha professora faz eles se sentirem mal                             | CA     | 100                            |
| 37    | Minha professora elogia quando os alunos se comportam como diz a regra                                     | E      | 80*                            |
| 38    | Minha professora pergunta o que os alunos fazem quando estão em casa                                       | R      | 100                            |
| 39    | Quando a atividade é em grupo, minha professora diz que todos têm que participar                           | E      | 100                            |
| 40    | Minha professora combina com os alunos algumas regras  | E      | 80                             |
| 41    | Minha professora tenta saber quais atividades os alunos fazem fora da escola                               | R      | 100                            |
| 42    | Minha professora grita   | CA     | 100                            |
| 43    | Quando um aluno não obedeceu a regra, minha professora cumpre com o que disse que iria acontecer           | E      | 100                            |
| 44    | Minha professora pergunta o que os alunos fizeram nas férias   | R      | 100                            |
| 45    | Minha professora olha com “cara feia” quando o aluno está fazendo qualquer barulho                         | CA     | 100                            |
| 46    | Minha professora fica brava quando ela está explicando uma matéria e os alunos perguntam sobre outra coisa | CA     | 100                            |
| 47    | Minha professora procura saber o que aconteceu quando alguém falta aula                                    | R      | 100                            |
| 48    | Minha professora cobra as tarefas de casa  | E      | 100                            |
| 49    | Minha professora fica irritada por qualquer coisa que os alunos façam                                      | CA     | 100                            |
| 50    | Minha professora tenta ajudar quando um aluno fala que está com problemas na matéria                       | R      | 80                             |
| 51    | Minha professora castiga quem não faz a tarefa   | E      | 100% CA                        |
| 52    | Minha professora tenta ajudar quando um aluno fala que está com problemas em casa                          | R      | 100                            |
| 53    | Minha professora fala para a turma toda quem tirou as melhores e as piores notas                           | CA     | 100                            |
| 54    | Quando muda de atividade, minha professora explica o que os alunos devem fazer                             | E      | 80*                            |
| 55    | Minha professora deixa que os colegas xinguem um aluno   | CA     | 100                            |
| 56    | Minha professora pede para os alunos estudarem   | E      | 100                            |

Continua

Conclusão:

| Itens   | Escala | % de Concordância entre juízes |
|---|--------|--------------------------------|
| 57 Minha professora explica de novo quando os alunos prestam a atenção, mas não entendem a matéria                              | R      | 80                             |
| 58 Minha professora fala palavrões  | CA     | 100                            |
| 59 Minha professora fala para os alunos serem bem educados  | E      | 80                             |
| 60 Minha professora tira sarro dos alunos   | CA     | 100                            |
| 61 Minha professora gosta quando os alunos se interessam por uma matéria nova   | R      | 100                            |
| 62 Minha professora dá uma bronca quando os alunos não se comportam como diz a regra  | E      | 80% CA                         |
| 63 Minha professora pede que os alunos sejam organizados com seus materiais   | E      | 100                            |
| 64 Minha professora presta atenção na opinião dos alunos  | R      | 80                             |
| 65 Minha professora olha se os alunos estão realizando as atividades que ela passou durante a aula                              | E      | 80                             |
| 66 Para a minha professora, todos os alunos são importantes   | R      | 100                            |
| 67 Minha professora chama a diretora para resolver qualquer problema  | CA     | 100                            |
| 68 Minha professora não faz nada quando os alunos estão brigando  | CA     | 100                            |
| 69 Minha professora gosta dos alunos  | R      | 100                            |
| 70 Minha professora pede para os alunos estudarem mais quando as notas estão ruins  | E      | 100                            |
| 71 Minha professora tira o recreio ou a aula de educação física dos alunos por qualquer comportamento deles que ela acha errado | CA     | 100                            |
| 72 Minha professora pede para os alunos fazerem bem feito as tarefas  | E      | 100                            |
| 73 Minha professora fala mal dos alunos   | CA     | 100                            |

\* = índice de concordância obtido após análise da justificativa de um dos juízes, o que acarretou na retenção do item.

Pode-se perceber que dentre os 73 itens, 55 obtiveram concordância total dos juízes quanto à correta Escala a que pertenciam, 14 obtiveram 80% de concordância dos juízes, ou seja, três dentre os quatro juízes concordaram quanto à Escala correta a que tais itens eram representantes.

Os itens seguidos por asterisco (\*): “37 - Minha professora elogia quando os alunos se comportam como diz a regra” e “54 - Quando muda de atividade, minha professora explica o que os alunos devem fazer”, ambos pertencentes à Escala Exigência, foram considerados por um juiz como pertencente à “responsividade”, por dois como “exigência”. O Juiz 4 ficou em dúvida em ambos e assim descreveu-os respectivamente: 37 - *Acho que é responsivo e também exigente, pois o comportamento está adequado as regras*; 54 - *Fiquei em dúvida, ofertar instruções seria responsivo e ao mesmo tempo possibilita que os alunos cumpram com as regras*. Tais argumentos estão sendo considerados como aproximando-se mais da descrição da dimensão “exigência” e, dessa forma, optou-se por mantê-los em tal Escala, considerando o critério de 80%.



Os dois itens “15 - Minha professora pede respeito entre os alunos” e “27 - Minha professora fala que é importante respeitar os professores e funcionários da escola”, ambos representantes da Escala Exigência, foram considerados pela metade dos juízes como sendo pertencente à Escala “responsividade” e pela outra metade como “exigência” e, dessa forma, foram excluídos, pois nenhum juiz manifestou dúvida sobre tais itens.

O item “51 - Minha professora castiga quem não faz a tarefa”, inicialmente considerado pertencente à Escala Exigência, foi julgado por todos os juízes como pertencente à Escala “Controle Aversivo”. Analisando melhor, o termo “castiga” parece referir-se a uma consequência bastante aversiva e no item não fica claro que essa seria uma consequência para uma regra estabelecida anteriormente. Com isso optou-se por reter o item adequando-o à Escala “Controle Aversivo”.

O item “62 - Minha professora dá uma bronca quando os alunos não se comportam como diz a regra”, da Escala Exigência, foi considerado por três juízes como sendo pertencente à Escala “Controle Aversivo”. O item parece remeter mais à “bronca” como algo bastante aversivo do que ao fato de ser uma consequência para o não cumprimento de uma regra. Devido a essa falta de clareza, o item foi descartado.

De forma geral, os resultados obtidos pelo índice de concordância dos juízes pode ser considerado alto, demonstrando a validade de conteúdo do IELP, pois conferem a representatividade dos itens aos constructos que cada Escala do IELP se propõem medir. No total permaneceram 22 itens na Escala Responsividade, 22 em Exigência e 26 em Controle Aversivo.

Após todos os procedimentos propostos e descritos até aqui, foi elaborado o IELP para ser utilizado na coleta de dados para análise dos parâmetros psicométricos e dados normativos, conforme Anexo G.

### **5.5. Análise dos parâmetros psicométricos e dados normativos do IELP**

O IELP preenchido por cada participante foi corrigido conforme o valor proposto para cada resposta, sendo: “Nunca ou quase nunca” = 01; “Às vezes” = 02; “Sempre ou quase sempre” = 03. Foram somados os valores correspondentes às respostas a todos os itens (escore total) e às respostas aos itens de cada Escala (escore de cada escala). A partir disso, as análises estatísticas foram realizadas.

### 1º momento – Análise das respostas da amostra de 113 participantes aos 70 itens do IELP

Com o objetivo de verificar a distribuição normal dos dados (dos escores obtidos), primeiramente foi analisado o Gráfico *Boxplot* (Figura 02), para observação da presença de valores extremos (*outliers*), o que poderiam comprometer a interpretação dos dados.

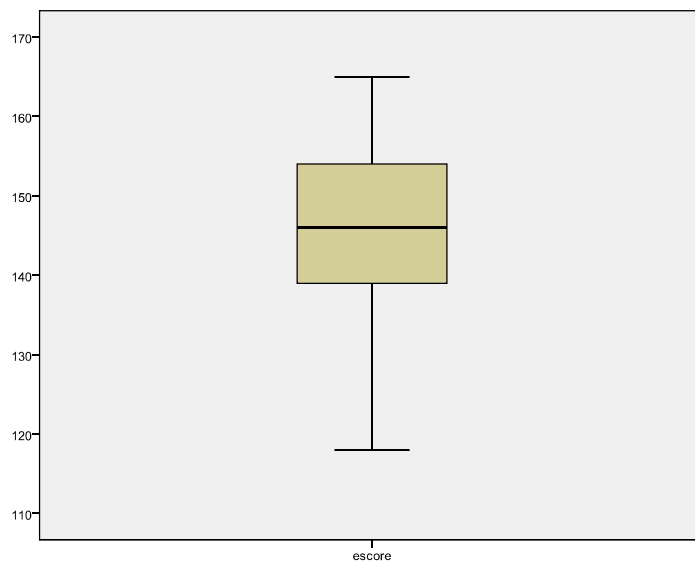


Figura 02. Gráfico *Boxplot* - Distribuição dos escores totais obtidos no primeiro momento da coleta de dados com o IELP.

Pode-se observar que não há a presença de *outliers*, ou seja, de valores extremos representados por círculos com a indicação do caso referente, o que poderia descaracterizar a distribuição normal dos dados.

No Gráfico Histograma (Figura 03) pode ser feita a inspeção visual da forma como os dados referentes aos escores totais estão distribuídos.

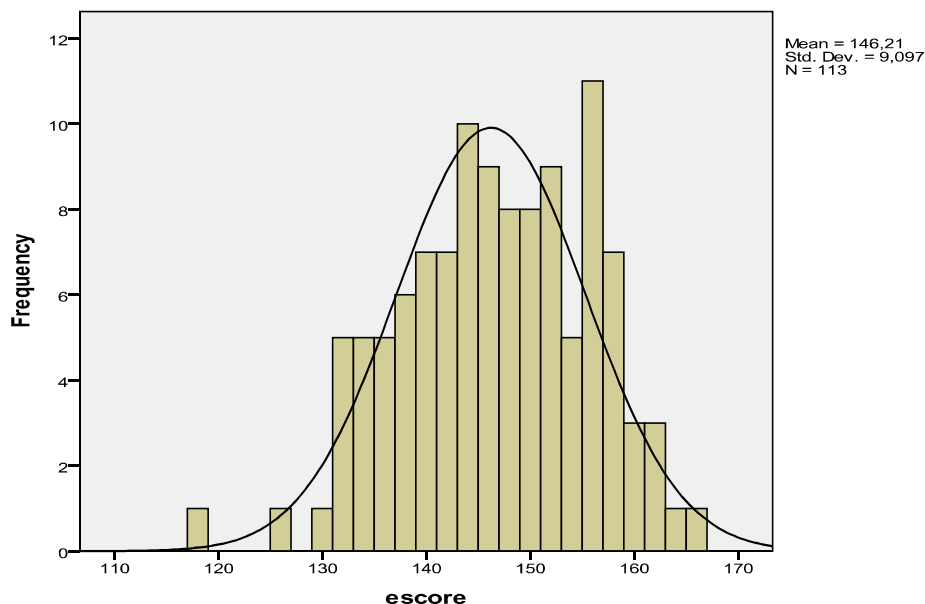


Figura 03. Gráfico Histograma - Forma da distribuição dos dados obtidos no primeiro momento da coleta de dados com o IELP.

Na Figura 03, observa-se que a frequência dos dados (escores) está distribuída no formato de um sino, ou curva normal. Além disso, no teste de Kolmogorov-Smirnov, o valor-p foi maior que 0,05 ( $p=0,174$ ), o que também indica a distribuição normal dos dados. Dessa forma, observa-se que tanto o *boxplot* e a inspeção visual do histograma quanto o valor-p no teste de Kolmogorov-Smirnov indicam a distribuição normal dos dados. Considerando isto, optou-se por utilizar análise estatística inferencial paramétrica na investigação da estrutura fatorial do instrumento, bem como na análise dos parâmetros psicométricos de validade e precisão do mesmo.

Quanto à unidimensionalidade dos itens do teste, segundo Toni (2009), este deve ser o primeiro passo em pesquisas de validade de instrumentos psicológicos, sendo fundamental para estimar os demais parâmetros. A unidimensionalidade refere-se ao quanto um conjunto de itens mede um único e mesmo constructo (Pasquali, 2003). Uma forma de se verificar a unidimensionalidade de um conjunto de itens pode ser por meio da análise fatorial, que agrupa determinado conjunto de itens em fatores, e determina as cargas de cada item nos fatores (Hair, Anderson, Tatham & Black, 2009). Pasquali (1999) afirma que observar a unidimensionalidade de um instrumento já se constitui como uma primeira verificação da validade, pois se refere à uma análise do número de constructos teóricos medidos pelo teste. Aqui, a unidimensionalidade dos itens de cada escala foi estimada por meio da análise fatorial exploratória.

Para verificar se a análise fatorial seria apropriada para cada Escala, foram realizados: 1) o Teste de Esfericidade de Bartlett, considerando  $p < 0,05$  para ser significativo; 2) o índice Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) para verificar a medida de adequação da amostra, considerando aqui um valor mínimo de 0,6, classificado como medíocre, para que a análise fatorial fosse considerada adequada (Hair et al., 2009). Os resultados estão apresentados na Tabela 06 abaixo.

Tabela 06 - Valores do Teste de Esfericidade de *Bartlett* e índice Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) obtidos em cada uma das Escalas

|   | Escala         |             |                   |
|---|----------------|-------------|-------------------|
|   | Responsividade | Exigência   | Controle Aversivo |
| <b>Teste de Esfericidade de <i>Bartlett</i></b> | $p < 0,001$    | $p < 0,001$ | $p < 0,001$       |
| <b>Índice Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)</b>          | 0,76           | 0,61        | 0,65              |

Na Tabela 06 fica claro que é apropriada a utilização da análise fatorial, pois os resultados do Teste de Esfericidade de *Bartlett*, com  $p < 0,001$  para as três escalas, são considerados perfeitos para o nível de significação da análise. Isso evidencia que existe correlações significantes entre as variáveis (Hair et al., 2009). O índice Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) também demonstrou a adequação da amostra, com valores acima de 0,6 para as três Escalas.

Após a análise desses dois coeficientes para cada uma das escalas, procedeu-se à análise fatorial exploratória. Com o método dos componentes principais, buscou-se dimensionar o número mais adequado de fatores para cada escala, utilizando o critério do Teste *Scree*, o qual consiste em um gráfico formado pelos *eigenvalues* dos diferentes fatores, plotados em ordem decrescente. Segundo Hair et al. (2009, p.114), “o ponto no qual o gráfico começa a ficar na horizontal é considerado indicativo do número máximo de fatores a serem extraídos”. Abaixo seguem os gráficos com os resultados do Teste *Scree* para cada Escala.

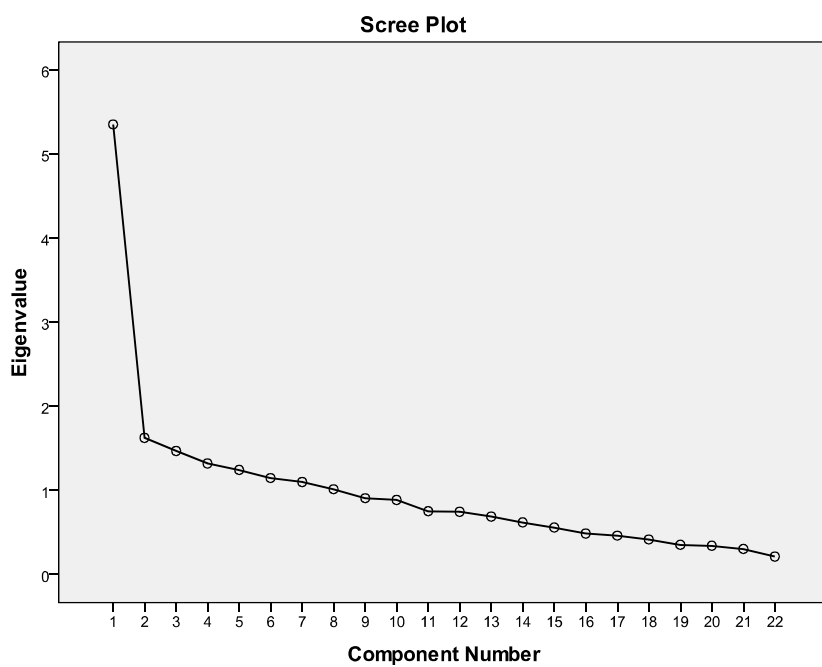


Figura 04. *Eigenvalues* e componentes da Escala Responsividade no primeiro momento da coleta de dados.

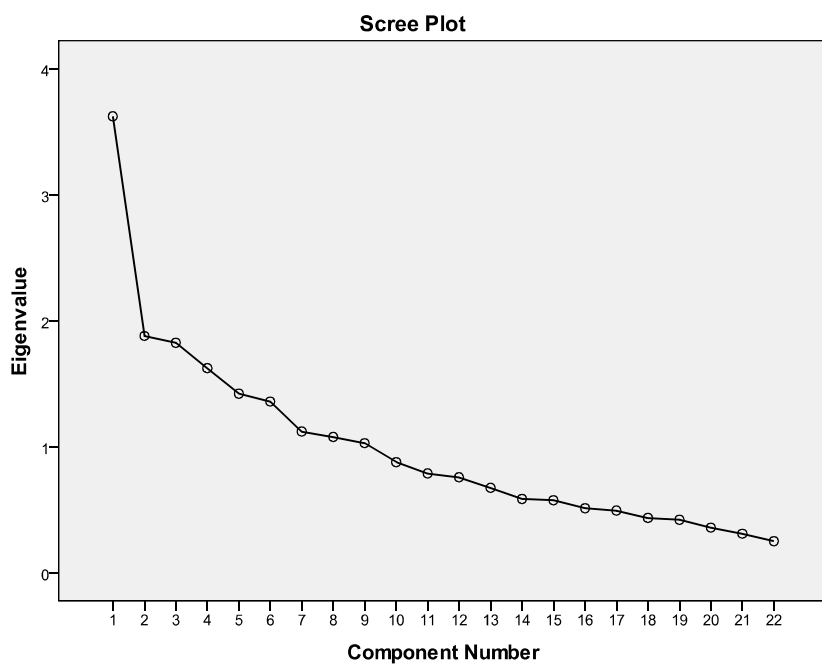


Figura 05. *Eigenvalues* e componentes da Escala Exigência no primeiro momento da coleta de dados.

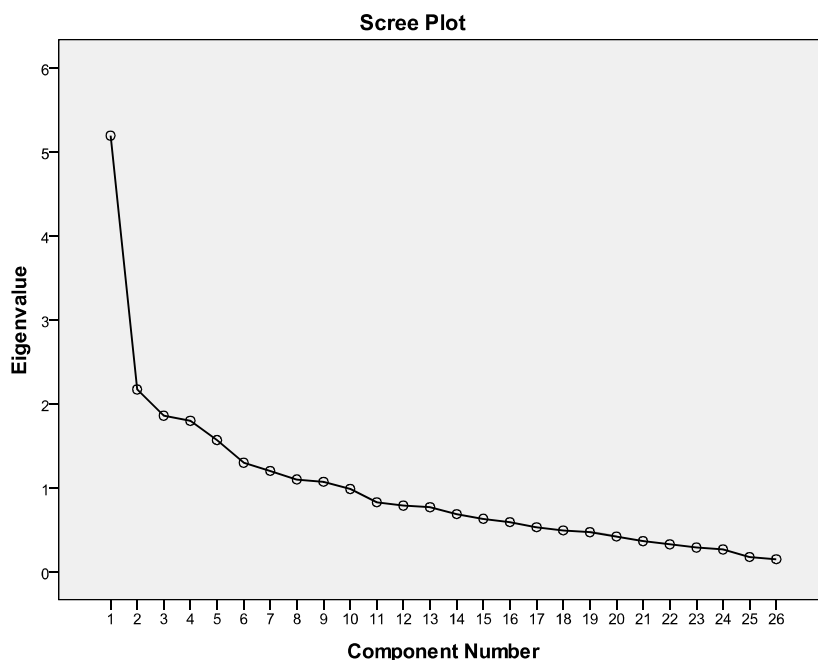


Figura 06. *Eigenvalues* e componentes da Escala Controle Aversivo no primeiro momento da coleta de dados.

Observa-se nos três gráficos que o primeiro fator é o que apresenta o maior *eigenvalue* (24% da variância na Escala Responsividade; 17% da variância na Escala Exigência; 20% da variância na Escala Controle Aversivo). Nos gráficos das três Escalas há uma mudança significativa de direção a partir do segundo fator, com pouca diferença entre os valores dos *eigenvalues* a partir disso, o que também se observa na linha menos inclinada entre esses valores comparada à linha entre o primeiro e o segundo fator.

Com a análise dos *eigenvalues* no Teste *Scree* e também analisando a coerência entre os itens e a descrição do constructo teórico que representam, foi realizada a extração de um único fator em cada Escala, sendo obtidas as cargas fatoriais referentes a cada um dos itens, conforme pode ser observado nas Tabelas 07, 08 e 09 abaixo.

Tabela 07 - Cargas fatoriais dos itens pertencentes à Escala Responsividade

| <b>Itens da Escala Responsividade</b>   | <b>Fator<br/>1</b> |
|---|--------------------|
| 66- Minha professora gosta dos alunos   | 0,67               |
| 59- Minha professora gosta quando os alunos se interessam por uma matéria nova                          | 0,62               |
| 25- Minha professora se dá muito bem com os alunos  | 0,62               |
| 48- Minha professora tenta ajudar quando um aluno fala que está com problemas na matéria                | 0,61               |
| 63- Para a minha professora, todos os alunos são importantes  | 0,61               |
| 61- Minha professora presta atenção na opinião dos alunos   | 0,58               |
| 55- Minha professora explica de novo quando os alunos prestam a atenção, mas não entendem a matéria     | 0,57               |
| 22- Minha professora elogia quando os alunos se comportaram bem enquanto ela não estava na sala de aula | 0,55               |
| 16- Minha professora elogia quando os alunos se comportam bem   | 0,53               |
| 31- Minha professora se preocupa quando tem algum aluno doente  | 0,51               |
| 50- Minha professora tenta ajudar quando um aluno fala que está com problemas em casa                   | 0,51               |
| 45- Minha professora procura saber o que aconteceu quando alguém falta aula                             | 0,49               |
| 32- Quando um aluno está com um comportamento estranho, minha professora tenta saber o que aconteceu    | 0,48               |
| 5- Minha professora faz carinho nos alunos  | 0,45               |
| 12- Minha professora elogia quando os alunos tiram boas notas   | 0,44               |
| 19- Minha professora diz para os alunos se alimentarem bem  | 0,43               |
| 42- Minha professora pergunta o que os alunos fizeram nas férias  | 0,39               |
| 39- Minha professora tenta saber quais atividades os alunos fazem fora da escola                        | 0,34               |
| 36- Minha professora pergunta o que os alunos fazem quando estão em casa                                | 0,32               |
| 1- Minha professora é alegre  | 0,32               |
| 7- Minha professora elogia quando os alunos acertam um exercício  | 0,31               |
| 27- Minha professora faz algumas aulas em outros lugares, fora da sala de aula                          | 0,08               |

Tabela 08 - Cargas fatoriais dos itens pertencentes à Escala Exigência

| <b>Itens da Escala Exigência</b>   | <b>Fator<br/>1</b> |
|--|--------------------|
| 20- Minha professora explica que seguir as regras é importante                                       | 0,67               |
| 57- Minha professora fala para os alunos serem bem educados  | 0,62               |
| 6- Minha professora diz quais são as regras na sala de aula  | 0,57               |
| 10 -Minha professora cobra que os alunos cumpram as regras   | 0,56               |
| 60- Minha professora pede que os alunos sejam organizados com seus materiais                         | 0,52               |
| 67- Minha professora pede para os alunos estudarem mais quando as notas estão ruins                  | 0,49               |
| 38- Minha professora combina com os alunos algumas regras  | 0,48               |
| 69- Minha professora pede para os alunos fazerem bem feito as tarefas                                | 0,47               |
| 62- Minha professora olha se os alunos estão realizando as atividades que ela passou durante a aula  | 0,43               |
| 24- Minha professora explica o que acontece com quem segue as regras                                 | 0,41               |
| 52- Quando muda de atividade, minha professora explica o que os alunos devem fazer                   | 0,38               |
| 35- Minha professora elogia quando os alunos se comportam como diz a regra                           | 0,38               |
| 13- Minha professora diz quais são as regras da escola   | 0,34               |
| 28- Minha professora diz o que vai acontecer se um aluno não obedecer a regra                        | 0,31               |
| 18- Quando tem uma apresentação na escola, minha professora pede para os alunos participarem         | 0,30               |
| 37- Quando a atividade é em grupo, minha professora diz que todos têm que participar                 | 0,30               |
| 41- Quando um aluno não obedeceu a regra, minha professora cumpre com o que disse que iria acontecer | 0,26               |
| 54- Minha professora pede para os alunos estudarem   | 0,24               |
| 33- Minha professora obedece às regras da escola   | 0,12               |
| 46- Minha professora cobra as tarefas de casa  | 0,12               |
| 3- Minha professora diz como os alunos devem fazer uma atividade                                     | 0,02               |
| 9- Minha professora fala para os alunos melhorarem suas notas  | 0,01               |

Tabela 09 - Cargas fatoriais dos itens pertencentes à Escala Controle Aversivo

| <b>Itens da Escala Controle Aversivo</b>   | <b>Fator<br/>1</b> |
|--|--------------------|
| 23- Minha professora culpa um aluno sem saber o que aconteceu de verdade   | 0,67               |
| 29- Minha professora fala coisas dos alunos que eles não gostam  | 0,65               |
| 34- Quando os alunos erram um exercício, minha professora faz eles se sentirem mal   | 0,63               |
| 26- Minha professora parece sentir raiva dos alunos  | 0,62               |
| 40- Minha professora grita   | 0,61               |
| 68- Minha professora tira o recreio ou a aula de educação física dos alunos por qualquer comportamento deles que ela acha errado | 0,60               |
| 56- Minha professora fala palavrões  | 0,58               |
| 47- Minha professora fica irritada por qualquer coisa que os alunos façam  | 0,57               |

Continua



|  |      |
|--|------|
| Conclusão  |      |
| 43- Minha professora olha com “cara feia” quando o aluno está fazendo qualquer barulho   | 0,54 |
| 70- Minha professora fala mal dos alunos   | 0,54 |
| 15- Minha professora diz que um aluno é melhor do que o outro  | 0,52 |
| 17- Minha professora usa força para fazer os alunos obedecerem (por exemplo, segurar forte no braço, bater a mão na mesa, jogar coisas nos alunos) | 0,43 |
| 21- Minha professora manda bilhetinho para os pais por qualquer comportamento que ela acha errado dos alunos                                       | 0,42 |
| 30- Minha professora fica de mau humor   | 0,41 |
| 2- Quando uma pessoa vem na sala de aula, minha professora fala mal dos alunos na frente de todos  | 0,39 |
| 53- Minha professora deixa que os colegas xinguem um aluno   | 0,34 |
| 58- Minha professora tira sarro dos alunos   | 0,31 |
| 11- Minha professora humilha os alunos   | 0,30 |
| 49- Minha professora castiga quem não faz a tarefa   | 0,30 |
| 51- Minha professora fala para a turma toda quem tirou as melhores e as piores notas   | 0,24 |
| 64- Minha professora chama a diretora para resolver qualquer problema  | 0,23 |
| 65- Minha professora não faz nada quando os alunos estão brigando  | 0,22 |
| 4- Minha professora ameaça os alunos para eles fazerem o que ela quer  | 0,17 |
| 8- Minha professora não dá importância quando um aluno tenta fazer algo certo  | 0,13 |
| 14- Minha professora deixa de castigo a turma toda por causa do mau comportamento de poucos alunos   | 0,10 |
| 44- Minha professora fica brava quando ela está explicando uma matéria e os alunos perguntam sobre outra coisa                                     | 0,09 |

A carga fatorial de cada item demonstra se ele é um bom representante comportamental do fator, indicando a correlação existente entre o item e o constructo teórico que ele representa. Dessa forma, quanto maior a carga, maior a validade do item e sua representatividade. O critério utilizado para a inclusão/permanência do item foi de que ele deveria atingir uma carga fatorial igual ou superior a 0,3 e, caso grande parte dos itens não apresentassem carga alta no fator, seria preciso extrair mais fatores até que os itens se distribuíssem a contento (Pasquali, 2003).

Pode-se observar na Tabela 07 que as cargas fatoriais dos itens variaram entre 0,67 a 0,08 e que apenas o item 27 não atingiu o critério de carga fatorial igual ou superior a 0,3 para a inclusão. Assim, esse item foi descartado e os demais permaneceram na Escala Responsividade. Na Tabela 08, as cargas fatoriais dos itens variaram entre 0,67 a 0,01, sendo que os itens 41, 54, 33, 46, 3 e 9 não atingiram o critério de carga fatorial igual ou superior a 0,3 para a inclusão na Escala Exigência. Na Tabela 09, as cargas fatoriais dos itens variaram entre 0,67 a 0,09 e os itens 51, 64, 65, 4, 8, 14 e 44 não atingiram o critério para a inclusão na Escala Controle Aversivo. Com essa análise, verifica-se que a maior parte dos itens são

bons representantes comportamentais do único fator extraído, ou seja, de cada escala, sendo que não foi necessário extrair mais fatores.

Nesse primeiro momento de análise de dados coletados com 113 participantes aos 70 itens do IELP, constatou-se a distribuição normal dos dados e que as escalas que compõem o IELP são unidimensionais. Em função da análise das cargas fatoriais, o número de itens em cada Escala foi reduzido: na Responsividade passou de 22 para 21 itens, na Exigência passou de 22 para 16 e na Escala Controle Aversivo, passou de 26 para 19 itens. A versão final do IELP (Anexo H) ficou com 56 itens que apresentaram carga fatorial  $\geq 0,3$ , e foi aplicada a uma amostra de 232 participantes, sendo que o resultado da amostra total a esses 56 itens estão apresentados abaixo.

## 2º momento – Análises das respostas da amostra total (n=345) aos 56 itens do IELP

Para estimar a validade de constructo, ou seja, a extensão em que se pode dizer que um teste mede um constructo teórico (Anastasi & Urbina, 2000), são inicialmente apresentados os dados referentes à análise da consistência interna das Escalas do IELP. Pasquali (2003) afirma que o coeficiente Alpha de Cronbach é o caso mais geral de análise que visa verificar a consistência interna do teste por meio da análise da consistência interna dos itens, isto é, verifica a congruência que cada item do teste tem com o restante dos itens do mesmo teste. O mesmo autor ainda afirma que o coeficiente alpha vai de 0 a 1, sendo que 0 indica ausência total de consistência interna e 1 indica a presença de consistência de 100%. A ideia da consistência interna é que os itens devem medir o mesmo constructo e assim serem altamente intercorrelacionados, consistindo o Alpha de Cronbach na medida mais amplamente usada, sendo geralmente aceito o limite inferior no valor de 0,70 (Hair et al., 2009). Na Tabela 10 estão os valores do Alpha de Cronbach de cada Escala do IELP, demonstrando o grau em que os itens que compõem cada escala estão integrados.

Tabela 10 - Valores da consistência interna de cada Escala do IELP

|                          | Escalas do IELP |           |                   |
|--------------------------|-----------------|-----------|-------------------|
|                          | Responsividade  | Exigência | Controle Aversivo |
| <b>Alpha de Cronbach</b> | 0,86            | 0,74      | 0,85              |

Os valores do Alpha de Cronbach obtidos foram satisfatórios, indicando intercorrelação entre os itens em cada escala, sendo que podem ser considerados bons representantes comportamentais do constructo associado ao fator. A Escala Exigência foi a

que obteve o menor Alpha de Cronbach, mas mesmo assim atingiu o valor acima do limite inferior aceito. Isso pode ter se dado devido ao número menor de itens nessa Escala, pois conforme Hair et al. (2009), o alpha de Cronbach tem uma relação positiva com o número de itens, ou seja, com o aumento do número de itens aumenta o valor de confiabilidade.

Outra técnica utilizada para avaliar a validade de constructo foi a análise fatorial exploratória, com o exame da grandeza das cargas fatoriais das variáveis no fator, o que, para Pasquali (2003), constitui a representação comportamental do fator para o qual foram inicialmente elaboradas. Dessa forma, para amostra total de participantes foi feita uma segunda análise fatorial exploratória, utilizando o método dos componentes principais, analisando os 56 itens do IELP. Na Tabela 11, seguem os valores referentes ao Teste de Esfericidade de Bartlett, e ao índice Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), demonstrando a adequação da utilização da análise fatorial para as três escalas.

Tabela 11 - Valores do Teste de Esfericidade de *Bartlett* e índice Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) obtidos em cada uma das Escalas

|   | Escalas        |           |                   |
|---|----------------|-----------|-------------------|
|   | Responsividade | Exigência | Controle Aversivo |
| <b>Teste de Esfericidade de <i>Bartlett</i></b> | p<0,001        | p<0,001   | p<0,001           |
| <b>Índice Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)</b>          | 0,87           | 0,79      | 0,89              |

Abaixo seguem os gráficos *Scree Plot* (Figuras 07, 08 e 09) demonstrando os *eigenvalues* dos componentes de cada Escala, nos quais se observa, assim como na primeira análise fatorial, que o primeiro fator apresenta os maiores valores (28,7% da variância na Escala Responsividade; 21,5% da variância na Escala Exigência; 30% da variância na Escala Controle Aversivo), com pouca diferença entre os valores a partir do segundo fator.

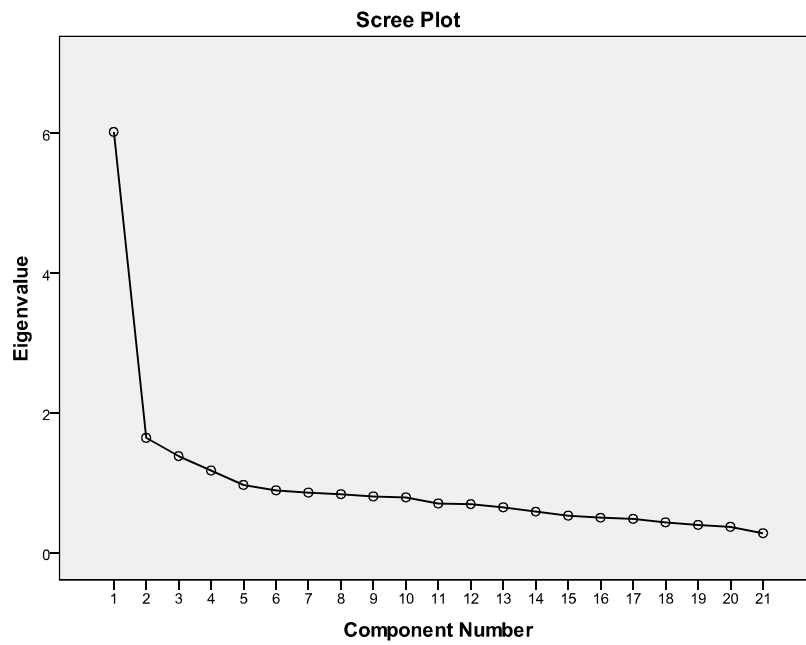


Figura 07. *Eigenvalues* e componentes da Escala Responsividade para a amostra total.

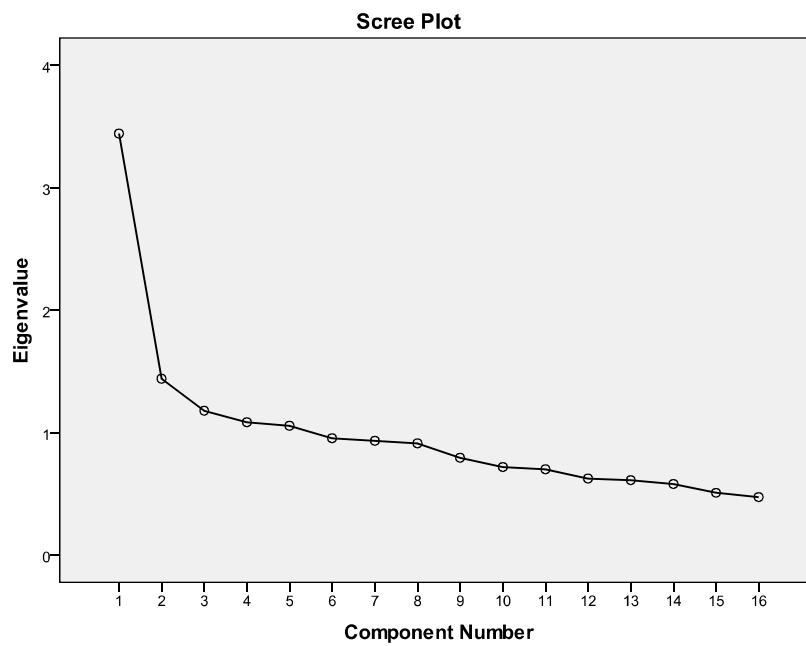


Figura 08. *Eigenvalues* e componentes da Escala Exigência para a amostra total.

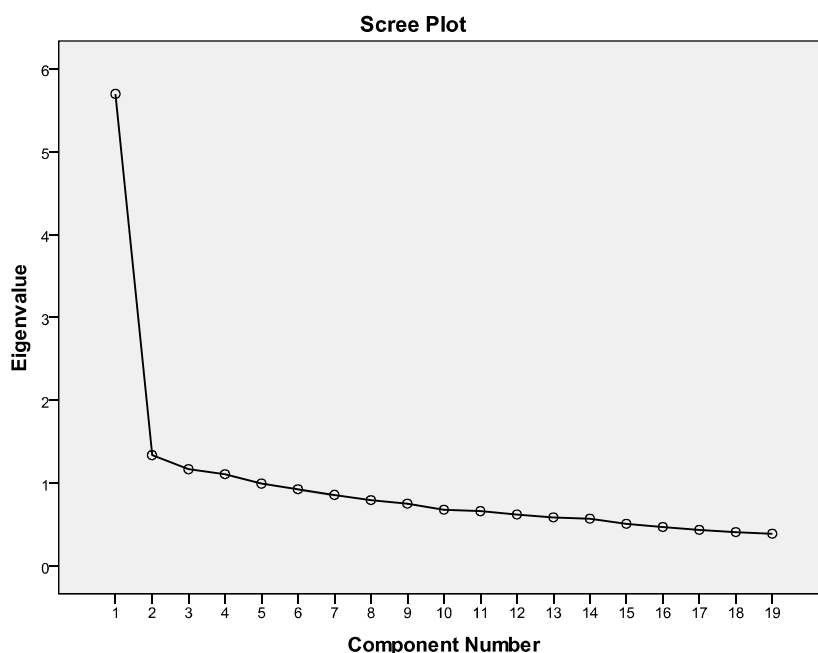


Figura 09. *Eigenvalues* e componentes da Escala Controle Aversivo para a amostra total.

Com a extração de um fator em cada Escala, as cargas fatoriais referentes a cada um dos itens podem ser observadas nas Tabelas 12, 13 e 14.

Tabela 12 - Cargas fatoriais dos itens pertencentes à Escala Responsividade obtidas com a amostra total

| Itens da Escala Responsividade  | Fator<br>1 |
|---|------------|
| 51- Para a minha professora, todos os alunos são importantes  | 0,68       |
| 52- Minha professora gosta dos alunos   | 0,67       |
| 47- Minha professora gosta quando os alunos se interessam por uma matéria nova                          | 0,62       |
| 25- Minha professora se preocupa quando tem algum aluno doente  | 0,62       |
| 20- Minha professora se dá muito bem com os alunos  | 0,61       |
| 38- Minha professora tenta ajudar quando um aluno fala que está com problemas na matéria                | 0,61       |
| 49- Minha professora presta atenção na opinião dos alunos   | 0,60       |
| 43- Minha professora explica de novo quando os alunos prestam a atenção, mas não entendem a matéria     | 0,59       |
| 3- Minha professora faz carinho nos alunos  | 0,58       |
| 17- Minha professora elogia quando os alunos se comportaram bem enquanto ela não estava na sala de aula | 0,52       |
| 26- Quando um aluno está com um comportamento estranho, minha professora tenta saber o que aconteceu    | 0,52       |

Continua

## Conclusão

| <b>Itens da Escala Responsividade</b>   | <b>Fator<br/>1</b> |
|---|--------------------|
| 1- Minha professora é alegre  | 0,52               |
| 14- Minha professora diz para os alunos se alimentarem bem                            | 0,50               |
| 36- Minha professora procura saber o que aconteceu quando alguém falta aula           | 0,49               |
| 8- Minha professora elogia quando os alunos tiram boas notas                          | 0,47               |
| 34- Minha professora pergunta o que os alunos fizeram nas férias                      | 0,47               |
| 11- Minha professora elogia quando os alunos se comportam bem                         | 0,42               |
| 32- Minha professora tenta saber quais atividades os alunos fazem fora da escola      | 0,42               |
| 40- Minha professora tenta ajudar quando um aluno fala que está com problemas em casa | 0,42               |
| 5- Minha professora elogia quando os alunos acertam um exercício                      | 0,41               |
| 29- Minha professora pergunta o que os alunos fazem quando estão em casa              | 0,32               |

Tabela 13 - Cargas fatoriais dos itens pertencentes à Escala Exigência obtidas com a amostra total

| <b>Itens da Escala Exigência</b>  | <b>Fator<br/>1</b> |
|---|--------------------|
| 15- Minha professora explica que seguir as regras é importante                                      | 0,64               |
| 28- Minha professora elogia quando os alunos se comportam como diz a regra                          | 0,61               |
| 45- Minha professora fala para os alunos serem bem educados   | 0,57               |
| 4- Minha professora diz quais são as regras na sala de aula   | 0,54               |
| 31- Minha professora combina com os alunos algumas regras   | 0,51               |
| 55- Minha professora pede para os alunos fazerem bem feito as tarefas                               | 0,50               |
| 19- Minha professora explica o que acontece com quem segue as regras                                | 0,45               |
| 53- Minha professora pede para os alunos estudarem mais quando as notas estão ruins                 | 0,45               |
| 48- Minha professora pede que os alunos sejam organizados com seus materiais                        | 0,44               |
| 41- Quando muda de atividade, minha professora explica o que os alunos devem fazer                  | 0,43               |
| 6- Minha professora cobra que os alunos cumpram as regras   | 0,43               |
| 9- Minha professora diz quais são as regras da escola   | 0,39               |
| 50- Minha professora olha se os alunos estão realizando as atividades que ela passou durante a aula | 0,35               |
| 22- Minha professora diz o que vai acontecer se um aluno não obedecer a regra                       | 0,33               |
| 13- Quando tem uma apresentação na escola, minha professora pede para os alunos participarem        | 0,32               |
| 30- Quando a atividade é em grupo, minha professora diz que todos têm que participar                | 0,30               |

Tabela 14 - Cargas fatoriais dos itens pertencentes à Escala Controle Aversivo obtidas com a amostra total

| <b>Itens da Escala Controle Aversivo</b>   | <b>Fator<br/>1</b> |
|--|--------------------|
| 37- Minha professora fica irritada por qualquer coisa que os alunos façam  | 0,67               |
| 18- Minha professora culpa um aluno sem saber o que aconteceu de verdade   | 0,65               |
| 56- Minha professora fala mal dos alunos   | 0,64               |
| 21- Minha professora parece sentir raiva dos alunos  | 0,64               |
| 23- Minha professora fala coisas dos alunos que eles não gostam  | 0,62               |
| 27- Quando os alunos erram um exercício, minha professora faz eles se sentirem mal   | 0,61               |
| 42- Minha professora deixa que os colegas xinguem um aluno   | 0,61               |
| 33- Minha professora grita   | 0,60               |
| 44- Minha professora fala palavrões  | 0,58               |
| 7- Minha professora humilha os alunos  | 0,57               |
| 10- Minha professora diz que um aluno é melhor do que o outro  | 0,56               |
| 24- Minha professora fica de mau humor   | 0,53               |
| 12- Minha professora usa força para fazer os alunos obedecerem (por exemplo, segurar forte no braço, bater a mão na mesa, jogar coisas nos alunos) | 0,53               |
| 46- Minha professora tira sarro dos alunos   | 0,50               |
| 35- Minha professora olha com “cara feia” quando o aluno está fazendo qualquer barulho   | 0,46               |
| 54- Minha professora tira o recreio ou a aula de educação física dos alunos por qualquer comportamento deles que ela acha errado                   | 0,41               |
| 16- Minha professora manda bilhetinho para os pais por qualquer comportamento que ela acha errado dos alunos                                       | 0,39               |
| 2- Quando uma pessoa vem na sala de aula, minha professora fala mal dos alunos na frente de todos  | 0,34               |
| 49- Minha professora castiga quem não faz a tarefa   | 0,30               |

Aqui também foi utilizado o critério de carga fatorial igual ou superior a 0,3 para a inclusão/permanência do item, sendo que quanto maior a carga, maior a validade do item e sua representatividade do constructo teórico. Em todas as tabelas se observa que todos os itens apresentam cargas fatoriais acima de 0,30. Na Tabela 12, referente à Escala Responsividade, a variação da carga fatorial ficou entre 0,68 a 0,32. Na Tabela 13, referente à Escala Exigência, a variação ficou entre 0,64 a 0,30 e na Tabela 14, referente à Escala Controle Aversivo, os valores da variação ficaram entre 0,67 e 0,30. Esses resultados corroboram os obtidos na primeira análise fatorial exploratória, indicando que há intercorrelações entre os itens em cada Escala e que todos são bons representantes comportamentais do constructo que representam.

Para Pasquali (2003), a validade de constructo é a forma mais fundamental de validade dos instrumentos, pois ela constitui a maneira direta de verificar a hipótese da legitimidade da representação comportamental do constructo teórico, sendo que pode ser trabalhada de várias formas. No presente trabalho optou-se por avaliar tal validade por meio da análise da representação do constructo pelo teste, utilizando a análise da consistência interna e a análise fatorial exploratória. Essas análises demonstraram que os itens são bons representantes dos constructos associados a cada Escala. Os valores do Alpha de Cronbach indicaram boa intercorrelação entre os itens em cada Escala e com a análise das cargas fatoriais observou-se que os itens pertencem a um único fator em cada Escala, o que inicialmente era previsto, dado que o instrumento foi construído com base em constructos bem definidos teoricamente.

Em relação à precisão de um instrumento, segundo Pasquali (2003), quando um teste é aplicado a uma amostra de participantes numa única ocasião, os dados em termos de consistência interna dos itens são analisados ou por meio da análise das duas metades (*split-half*) ou pelo Alpha de Cronbach. As duas formas foram aplicadas no presente estudo para estimar a precisão do IELP.

Inicialmente, foi analisado o coeficiente Alpha de Cronbach, que indica o grau em que os itens medem um mesmo constructo em cada Escala. Isso foi anteriormente demonstrado e analisado, a partir da Tabela 10, sendo que os valores obtidos foram satisfatórios (0,86 para responsividade; 0,74 para exigência e 0,85 para controle aversivo) indicando consistência interna entre os itens em cada Escala.

No método das metades, foi obtido o coeficiente de correlação de Pearson entre os itens pares e ímpares de cada escala, corrigido pela fórmula de Spearman-Brown, considerando a amostra total da pesquisa. Segundo Anastasi e Urbina (2000) a fórmula de Spearman-Brown é amplamente usada para determinar a fidedignidade pelo método das metades, sendo que muitos manuais relatam a precisão dessa forma. Para Pasquali (2003) essa correção é importante dado que a correlação se baseia somente na metade do tamanho da escala, sendo que o comprimento do teste afeta bastante o coeficiente de precisão, sendo então necessária a correção pela fórmula de Spearman-Brown. O coeficiente de correlação expressa o nível de relação entre dois eventos. Segundo Cozby (1977/2003), quanto mais próximo  $r$  estiver de +1,0 ou -1,0, mais forte é a relação. Um valor de 1,0 indica uma correlação que pode ser considerada perfeita enquanto um valor zero indica uma completa ausência de relação. Os sinais mais e menos indicam se há uma relação linear positiva ou negativa entre as variáveis, respectivamente.



Considerando a correlação entre os itens pares e ímpares de cada Escala do IELP, verificaram-se os seguintes índices corrigidos para a precisão, sendo:  $r=0,83$ ,  $p<0,001$  para Responsividade;  $r=0,63$ ,  $p<0,001$  para Exigência;  $r=0,82$ ,  $p<0,001$  para Controle Aversivo. Observa-se na Escala Exigência que, mesmo significativo, o valor do coeficiente de correlação foi mais baixo em relação aos das outras Escalas, como também observado no valor do Alpha de Cronbach (0,74).

A partir dos valores obtidos nas duas técnicas utilizadas para estimar a precisão do IELP, pode-se afirmar que as Escalas Responsividade e Controle Aversivo apresentaram maiores coeficientes de precisão, indicando um alto grau em que os itens medem um mesmo constructo em cada uma dessas Escalas. A Escala Exigência, por apresentar um número menor de itens, obteve coeficientes de precisão menores, no entanto, suficientes para expressar a fidedignidade dessa Escala.

Ressalta-se que a dimensão Exigência é a mais heterogênea das três dimensões. Os itens dessa Escala referem-se a uma variabilidade maior de comportamentos dos professores, tanto referente a contingências reforçadoras positivas quanto aversivas, relacionadas ao estabelecimento e cumprimento de regras, supervisão e monitoria do comportamento dos alunos. Isso pode ter influenciado as cargas fatoriais obtidas pelos itens, indicando que alguns não eram bons representantes comportamentais do constructo, sendo excluídos. Assim, essa dimensão ficou com um menor número de itens, o que influenciou os valores obtidos referentes à confiabilidade da Escala.

Os escores médios obtidos no IELP e os possíveis efeitos de variáveis como gênero (feminino e masculino), ano escolar (4º e 5º anos) e tipo de escola (pública ou privada), foram analisados, com a utilização do teste t de *Student*, sendo os resultados demonstrados na Tabela 15 a seguir.

Tabela 15 - Comparação do escore total do IELP e do escore de cada Escala (R = responsividade, E = exigência, CA = controle aversivo) entre as variáveis: gênero (feminino e masculino), ano escolar (4º e 5º anos) e tipo de escola (pública ou privada)

|                |       |            | N   | Média  | Desvio-Padrão | Teste t de Student |
|----------------|-------|------------|-----|--------|---------------|--------------------|
| AMOSTRA TOTAL  |       |            | 345 | 118,28 | 9,23          |                    |
| R              |       |            | 345 | 51,92  | 6,76          |                    |
| E              |       |            | 345 | 40,36  | 4,51          |                    |
| CA             |       |            | 345 | 26,00  | 5,86          |                    |
| GÊNERO         | TOTAL | Feminino   | 168 | 117,73 | 9,12          | t = -1,08          |
|                |       | Masculino  | 177 | 118,80 | 9,33          | p = 0,28           |
|                | R     | Feminino   | 168 | 51,77  | 6,79          | t = -0,41          |
|                |       | Masculino  | 177 | 52,07  | 6,75          | p = 0,68           |
|                | E     | Feminino   | 168 | 40,18  | 4,37          | t = -0,71          |
|                |       | Masculino  | 177 | 40,53  | 4,64          | p = 0,48           |
|                | CA    | Feminino   | 168 | 25,79  | 5,98          | t = -0,67          |
|                |       | Masculino  | 177 | 26,21  | 5,77          | p = 0,50           |
| ANO ESCOLAR    | TOTAL | 4º ano     | 179 | 118,79 | 8,84          | t = 1,06           |
|                |       | 5º ano     | 166 | 117,73 | 9,62          | p = 0,29           |
|                | R     | 4º ano     | 179 | 52,15  | 6,41          | t = 0,65           |
|                |       | 5º ano     | 166 | 51,67  | 7,14          | p = 0,51           |
|                | E     | 4º ano     | 179 | 40,42  | 4,69          | t = 0,29           |
|                |       | 5º ano     | 166 | 40,28  | 4,31          | p = 0,77           |
|                | CA    | 4º ano     | 179 | 26,21  | 5,28          | t = 0,69           |
|                |       | 5º ano     | 166 | 25,78  | 6,442         | p = 0,49           |
| TIPO DE ESCOLA | TOTAL | Pública    | 197 | 120,93 | 8,61          | t = 6,52           |
|                |       | Particular | 148 | 114,75 | 8,86          | p = 0,00           |
|                | R     | Pública    | 197 | 53,29  | 6,22          | t = 4,47           |
|                |       | Particular | 148 | 50,09  | 7,04          | p = 0,00           |
|                | E     | Pública    | 197 | 40,95  | 4,30          | t = 2,84           |
|                |       | Particular | 148 | 39,57  | 4,68          | p = 0,00           |
|                | CA    | Pública    | 197 | 26,69  | 6,08          | t = 2,53           |
|                |       | Particular | 148 | 25,09  | 5,45          | p = 0,01           |

Pode ser observado na Tabela 15 que não houve diferença estatisticamente significativa ( $p > 0,05$ ) no escore total e nem nos escores das Escalas do IELP entre os gêneros (feminino e masculino) e entre os 4º e 5º anos escolares. Entretanto, houve diferença estatisticamente significativa ( $p < 0,05$ ) entre escolas públicas e particulares tanto no escore total do IELP quanto nos escores de cada Escala, sendo que todas as médias das escolas públicas foram superiores às das escolas particulares. Ou seja, esses resultados apontam que a escola pública apresenta maior responsividade, exigência e também controle aversivo.

Esse resultado pode ter se dado devido a diversos fatores como, por exemplo, gestão escolar pública/privada e interesses envolvidos, estabilidade de emprego dos professores, público estudantil atendido (classe socioeconômica), participação e pressão dos pais sobre a escola e professores. Demo (2007) menciona esses fatores ao fazer uma breve análise dos dados do SAEB-2005, comparando escola básica pública e particular. Esse autor ressalta que fatores como esses podem ter influência apesar de ambos os tipos de escolas estarem submetidas à mesma política educacional. Assim, observa-se a necessidade de mais estudos sobre isso.

Na presente tese não foi observada diferença estatisticamente significativa entre gêneros, diferentemente de alguns estudos (Rudasill & Kaufman, 2009; Kesner, 2000; Koepke & Harkins, 2008; Spilt et al., 2012) que demonstram que essa variável influencia a interação professor e alunos.

A interpretação de testes referenciada em normas utiliza padrões baseados no desempenho de grupos específicos de pessoas para fornecer informações para a interpretação de escores obtidos individualmente, o que foi feito em relação ao IELP. Isso é útil para comparar indivíduos uns com os outros, ou com um grupo de referência, para avaliar diferenças entre eles nas características medidas pelo teste. O escore do sujeito é expresso em termos de percentil, que indica a posição relativa de um testando comparada a um grupo de referência, como a amostra de padronização (Urbina, 2007). Por exemplo, um percentil 50 indica que o sujeito se situa na mediana dos escores da amostra (Pasquali, 2003).

Como as Escalas Responsividade e Exigência podem ser consideradas positivas e a Escala Controle Aversivo pode ser considerada negativa, fica claro que o escore total não é indicativo de algo único. Considerando que a interpretação final do instrumento pretende identificar os Estilos de Liderança de Professores com a análise dos escores obtidos em cada uma das Escalas individualmente, como será demonstrado adiante, a utilização do escore total não faz sentido, pois se refere à soma total dos escores obtidos. Como houve diferença estatisticamente significante quando ao tipo de escola, abaixo seguem as tabelas normativas, uma para cada tipo (pública e privada), com os escores brutos expressos por meio de *percentis* para cada Escala. Para as tabelas normativas, os percentis 1, 3, 16, 50, 84, 97 e 99, que estão em **negrito**, foram selecionados considerando os desvios-padrões -3, -2, -1, 0, +1, +2, +3, respectivamente.

Tabela 16 - Tabela normativa para a população de Escola Pública

| <b>Escalas*</b>      |              |              |              |
|----------------------|--------------|--------------|--------------|
|                      | <b>R</b>     | <b>E</b>     | <b>CA</b>    |
| <b>N</b>             | 197          | 197          | 197          |
| <b>Média</b>         | 53,29        | 40,95        | 26,69        |
| <b>Mediana</b>       | 54,00        | 42,00        | 25,00        |
| <b>Moda</b>          | 57           | 44           | 24           |
| <b>Desvio-padrão</b> | 6,217        | 4,296        | 6,080        |
| <b>Mínimo</b>        | 29           | 29           | 19           |
| <b>Máximo</b>        | 63           | 48           | 55           |
| <b>Percentis</b>     |              |              |              |
| <b>1</b>             | <b>32,92</b> | <b>29,98</b> | <b>19,00</b> |
| <b>3</b>             | <b>37,94</b> | <b>32,00</b> | <b>19,94</b> |
| <b>5</b>             | 42,00        | 33,00        | 20,00        |
| <b>10</b>            | 45,00        | 35,00        | 21,00        |
| <b>16</b>            | <b>47,00</b> | <b>36,00</b> | <b>22,00</b> |
| <b>20</b>            | 48,00        | 37,00        | 22,00        |
| <b>25</b>            | 50,00        | 38,00        | 23,00        |
| <b>30</b>            | 51,00        | 39,00        | 24,00        |
| <b>40</b>            | 53,00        | 40,00        | 24,00        |
| <b>50</b>            | <b>54,00</b> | <b>42,00</b> | <b>25,00</b> |
| <b>60</b>            | 56,00        | 43,00        | 26,00        |
| <b>70</b>            | 57,00        | 44,00        | 28,00        |
| <b>75</b>            | 58,00        | 44,00        | 28,00        |
| <b>80</b>            | 59,00        | 45,00        | 29,40        |
| <b>84</b>            | <b>59,00</b> | <b>45,00</b> | <b>31,00</b> |
| <b>90</b>            | 60,00        | 46,00        | 33,20        |
| <b>95</b>            | 61,00        | 48,00        | 39,10        |
| <b>97</b>            | <b>63,00</b> | <b>48,00</b> | <b>44,12</b> |
| <b>99</b>            | <b>63,00</b> | <b>48,00</b> | <b>53,04</b> |

\*R = responsividade, E = exigência, CA = controle aversivo

Tabela 17 - Tabela normativa para a população de Escola Particular

|                      |           | Escala*      |              |              |
|----------------------|-----------|--------------|--------------|--------------|
|                      |           | R            | E            | CA           |
| <b>N</b>             |           | 148          | 148          | 148          |
| <b>Média</b>         |           | 50,09        | 39,57        | 25,09        |
| <b>Mediana</b>       |           | 51,50        | 40,00        | 23,50        |
| <b>Moda</b>          |           | 53           | 41           | 23           |
| <b>Desvio-padrão</b> |           | 7,042        | 4,679        | 5,453        |
| <b>Mínimo</b>        |           | 27           | 23           | 19           |
| <b>Máximo</b>        |           | 60           | 48           | 46           |
| <b>Percentis</b>     | <b>1</b>  | <b>27,49</b> | <b>23,49</b> | <b>19,00</b> |
|                      | <b>3</b>  | <b>31,94</b> | <b>29,00</b> | <b>19,00</b> |
|                      | 5         | 34,45        | 30,45        | 19,45        |
|                      | 10        | 39,00        | 33,00        | 20,00        |
|                      | <b>16</b> | <b>43,00</b> | <b>35,00</b> | <b>20,84</b> |
|                      | 20        | 45,00        | 36,00        | 21,00        |
|                      | 25        | 47,00        | 37,00        | 22,00        |
|                      | 30        | 48,00        | 37,70        | 22,00        |
|                      | 40        | 50,00        | 39,00        | 23,00        |
|                      | <b>50</b> | <b>51,50</b> | <b>40,00</b> | <b>23,50</b> |
|                      | 60        | 53,00        | 41,00        | 25,00        |
|                      | 70        | 54,30        | 43,00        | 25,00        |
|                      | 75        | 55,00        | 43,00        | 26,00        |
|                      | 80        | 56,00        | 43,20        | 27,20        |
|                      | <b>84</b> | <b>56,00</b> | <b>44,00</b> | <b>28,32</b> |
|                      | 90        | 58,00        | 45,00        | 32,10        |
|                      | 95        | 59,00        | 46,00        | 38,00        |
|                      | <b>97</b> | <b>59,53</b> | <b>46,00</b> | <b>41,53</b> |
|                      | <b>99</b> | <b>60,00</b> | <b>48,00</b> | <b>46,00</b> |

\*R = responsividade, E = exigência, CA = controle aversivo

Para Urbina (2007), um escore bruto representa alguns aspectos do desempenho de uma pessoa nas amostras de comportamento selecionadas para configurar um teste, sendo que por si só, não transmite qualquer significado. É necessário analisar a localização do escore conseguido pelo indivíduo dentro da distribuição preexistente de escores obtidos do desempenho do grupo de comparação.

Considerando isso, para interpretar escores obtidos individualmente em cada Escala do IELP em termos de percentil, para posterior análise dos Estilos de Liderança de Professores, foram criadas as tabelas abaixo, considerando Escolas Públicas (Tabela 18) e Escolas Particulares (Tabela 19). Nessas tabelas constam os intervalos de valores dos escores brutos que correspondem aos percentis 16, 17-49, 50-83 e 84, bem como a classificação obtida na Escala. Esses percentis foram selecionados pelo fato de que entre eles (16-84) está, aproximadamente, 68% da população de referência; o percentil 50 corresponde à mediana; aproximadamente, acima do percentil 84 está 17% e abaixo do percentil 16 está mais 17% da amostra de padronização (Urbina, 2007).

É importante mencionar que os valores de escores brutos que eram iguais nos diferentes percentis estabelecidos como “pontos de referência” para a classificação, foram analisados e dispostos nas tabelas abaixo de forma que um mesmo valor não pertencesse a um mesmo percentil, para fins de classificação. O critério utilizado foi a manutenção do valor exato do escore bruto pertencente aos percentis de referência (16, 50 e 84).

Tabela 18 - Interpretação dos escores obtidos em percentis e classificação para a população de Escola Pública

| <b>Escores brutos obtidos nas Escalas*</b> |           |           | <b>Percentis</b> | <b>Classificação</b> |
|--|-----------|-----------|------------------|----------------------|
| <b>R</b>                                   | <b>E</b>  | <b>CA</b> |                  |                      |
| $\leq 47$                                  | $\leq 36$ | $\leq 22$ | 16               | Baixo                |
| 48 – 53                                    | 37 – 41   | 23 - 24   | 17 - 49          | Tendência a baixo    |
| 54 – 58                                    | 42 – 44   | 25 - 30   | 50 - 83          | Tendência a alto     |
| $\geq 59$                                  | $\geq 45$ | $\geq 31$ | 84               | Alto                 |

\*R = responsividade, E = exigência, CA = controle aversivo

Tabela 19 - Interpretação dos escores obtidos em percentis e classificação para a população de Escola Particular

| <b>Escores brutos obtidos nas Escalas*</b> |           |           | <b>Percentis</b> | <b>Classificação</b> |
|--|-----------|-----------|------------------|----------------------|
| <b>R</b>                                   | <b>E</b>  | <b>CA</b> |                  |                      |
| $\leq 43$                                  | $\leq 35$ | $\leq 21$ | 16               | Baixo                |
| 44 – 51                                    | 36 – 40   | 22 - 23   | 17 - 49          | Tendência a baixo    |
| 52 – 55                                    | 41-43     | 24 - 27   | 50 - 83          | Tendência a alto     |
| $\geq 56$                                  | $\geq 44$ | $\geq 28$ | 84               | Alto                 |

\*R = responsividade, E = exigência, CA = controle aversivo

A partir da localização, nessa tabela, do escore bruto obtido em cada escala por um indivíduo que responda ao IELP, pode-se observar a qual percentil pertence e a classificação

correspondente, o que foi estabelecido a partir de todo o referencial teórico adotado. Assim, a interpretação final do instrumento identificará os Estilos de Liderança de Professores a partir do cruzamento das diferentes classificações, sendo categorizados da seguinte forma:

1. Autoritativo:

Tipo 1 - responsividade alta e exigência alta

Tipo 2 – responsividade alta e exigência tendência a alta

Tipo 3 - responsividade tendência a alta e exigência alta

Tipo 4 - responsividade tendência a alta e exigência tendência a alta

2. Autoritário:

Tipo 1 - responsividade baixa e exigência alta

Tipo 2 – responsividade baixa e exigência tendência a alta

Tipo 3 - responsividade tendência a baixa e exigência alta

Tipo 4 - responsividade tendência a baixa e exigência tendência a alta

3. Permissivo:

Tipo 1 - responsividade alta e exigência baixa

Tipo 2 – responsividade alta e exigência tendência a baixa

Tipo 3 - responsividade tendência a alta e exigência baixa

Tipo 4 - responsividade tendência a alta e exigência tendência a baixa

4. Negligente:

Tipo 1 - responsividade baixa e exigência baixa

Tipo 2 – responsividade baixa e exigência tendência a baixa

Tipo 3 - responsividade tendência a baixa e exigência baixa

Tipo 4 - responsividade tendência a baixa e exigência tendência a baixa

Todos esses Estilos de Liderança, e seus tipos, somam-se ao controle aversivo, que também se diferencia em quatro tipos:

Tipo 1 - controle aversivo baixo

Tipo 2 – controle aversivo tendência a baixo

Tipo 3 - controle aversivo tendência a alto

Tipo 4 - controle aversivo alto

Essa análise permite uma categorização dos Estilos de Liderança de Professores, analisados em relação às práticas utilizadas, bem como à frequência das mesmas. Para exemplificar a análise de um estilo, a classificação Autoritário Tipo 1, mostra que: a) a Escala

Responsividade é baixa porque as respostas aos itens pertencentes a essa Escala demonstraram que tais práticas ocorrem com uma frequência baixa, com escore bruto referente ao percentil 16, indicando que apenas 17% da amostra de referência se classifica dessa forma; b) a Escala Exigência é alta porque as respostas aos itens pertencentes a essa Escala demonstraram uma frequência alta de utilização de tais práticas, com escore bruto referente ao percentil 84, indicando que 17% da amostra de referência obteve essa classificação. Esse estilo pode estar somado ao controle aversivo de qualquer um dos tipos. Por exemplo, o Tipo 3, indica que há uma tendência a alta frequência de utilização de práticas coercitivas, com escore bruto referente ao intervalo de percentil 50-83, indicando que, aproximadamente, 34% da amostra de referência obteve essa classificação.

Essa análise pode ser feita para cada um dos estilos categorizados, os quais foram obtidos a partir tanto dos procedimentos estatísticos realizados quanto das análises teóricas que subsidiaram tais interpretações, conforme se pretendeu deixar claro na presente tese.



## 6. CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa de doutorado demonstrou o processo de construção do Inventário de Estilos de Liderança de Professores (IELP) de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, considerando as Escalas de Responsividade, Exigência e Controle Aversivo, bem como os parâmetros psicométricos do instrumento e os dados normativos para os municípios de Irati e região. A partir dos resultados, conclui-se que o IELP apresentou parâmetros psicométricos satisfatórios na validade de conteúdo, na validade de constructo e de precisão. Portanto, trata-se de um instrumento válido, preciso e normatizado, que pode ser utilizado tanto em estudos sobre a interação professor-aluno quanto em práticas profissionais que visem avaliar os Estilos de Liderança de Professores. Foi observada diferença significativa entre o tipo de escola (pública ou privada) e, com isso, foram desenvolvidas tabelas normativas do IELP para esses dois grupos. Todo o processo de revisão de literatura, construção do IELP e busca de parâmetros psicométricos permitiram algumas reflexões, apresentadas a seguir.

A revisão da teoria e estudos da área destaca a relevância do presente estudo, uma vez que se observa claramente uma lacuna da literatura, notadamente a nacional. Desta forma, a presente pesquisa mostra originalidade no sentido: 1) da análise teórica dos Estilos de Liderança de Professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, por meio das Escalas Responsividade, Exigência e Controle Aversivo; 2) da construção, validação e normatização de um instrumento para avaliar tais estilos (IELP) a partir do relato de crianças.

Ao analisar o primeiro item, observa-se que houve importantes contribuições da presente pesquisa para a literatura sobre interação professor-aluno, pois foi realizada a adaptação de dimensões utilizadas pelo modelo de socialização dos Estilos Parentais (responsividade e exigência), bem como a análise do controle aversivo presente em tal interação. Essa análise não foi encontrada na literatura nacional. Por outro lado, na literatura internacional alguns estudos fizeram a análise da interação professor-aluno a partir das dimensões responsividade e exigência, entretanto, para alunos adolescentes. Um avanço obtido com a presente tese, em relação ao modelo dos Estilos Parentais, está no fato de analisar e diferenciar as contingências aversivas presentes na Exigência e no Controle Aversivo. Verificou-se a inevitabilidade de tais contingências para a instalação de repertórios adequados em alunos, como observado na dimensão Exigência. Entretanto, a intensidade e a forma como são utilizadas essas contingências são diferentes em ambas as dimensões. Na literatura dos Estilos Parentais não é feita essa distinção. Apesar do caráter inédito dessa

análise, este mesmo aspecto se configura como uma limitação, pois não há literatura semelhante para comparação e discussões com o presente trabalho.

Quanto ao segundo item, construção, validação e normatização do IELP, não foi encontrado nenhum instrumento semelhante para avaliar a interação professor-aluno. Na literatura nacional foi verificada a escassez de instrumentos construídos e validados para analisar a interação professor-aluno no Ensino Fundamental. Em relação à consulta feita à literatura internacional, foi constatada a utilização de escalas e de instrumentos de autorrelato a partir de outras dimensões e teorias. Além disso, na maioria dos instrumentos, eram os professores quem respondiam, sendo a interação avaliada a partir da perspectiva do adulto, diferentemente do IELP, no qual os alunos é que respondem. Isso é interessante no sentido de verificar a concepção da criança acerca da interação com a professora, já que essa interação pode influenciar diversos aspectos do desenvolvimento infantil. Quando a professora responde, ela pode ficar mais sob controle de outras variáveis do que sob controle do comportamento dela na interação com os alunos em si como, por exemplo, marcar respostas mais socialmente aceitas. A demonstração de todo o processo de construção do IELP também representa uma importante contribuição, pois foram descritos todos os cuidados e procedimentos para a elaboração dos itens e análise dos mesmos, o que não é comumente descrito em estudos sobre construção de instrumentos. Também todos os passos para a validação e normatização do IELP foram claramente descritos. O fato de não haver um instrumento parecido que avalie dimensões semelhantes para essa faixa etária e a partir da perspectiva do aluno, também pode ser considerada como uma limitação no sentido de tornar discussões e comparações com outros instrumentos difíceis de serem realizadas.

Um limite da presente pesquisa refere-se ao fato de a amostra normativa ser referente a alunos de cidades do interior do Paraná, escolhida por questões de conveniência. Segundo Urbina (2007), a normatização de instrumentos baseia-se em dados de um grupo de pessoas que está disponível no momento em que o teste está sendo construído e, dessa forma, tem uso limitado por não ser representativa de qualquer população. Para contornar isso, a natureza da amostra normativa do IELP foi claramente explicitada no presente trabalho para que os potenciais usuários do inventário tenham clareza disso ao analisar o seu escore bruto em relação ao percentil da amostra de referência.

Mesmo com limitações, a presente pesquisa apresentou importantes contribuições para a área. As três Escalas pertencentes ao IELP envolvem comportamentos dos professores que devem ser avaliados, pois podem influenciar o comportamento dos alunos, ao mesmo tempo em que também sofrem influência de diversas variáveis. Assim, esse instrumento de avaliação

dos Estilos de Liderança de Professores possibilitará que novas pesquisas sejam feitas e tenham desdobramentos para a prática. Para exemplificar, o IELP poderá ser utilizado para analisar relações entre Estilos de Liderança de Professores e: comportamento de alunos em diversos aspectos como, por exemplo, desempenho acadêmico e autoconceito; formação profissional dos professores; crenças e valores de professores; gestão escolar; tempo de trabalho etc. Tais investigações poderão fornecer um melhor panorama acerca da relação professor-aluno e seus efeitos para os envolvidos, bem como sua relação com diferentes variáveis. Com isso, poder-se-á delinear intervenções adequadas para cada contexto, sendo que o IELP novamente poderá ser utilizado para avaliar tais intervenções.

O IELP também poderá ser uma ferramenta para o trabalho de profissionais da educação e do psicólogo Escolar/Educacional, pois poderá fornecer informações sobre os Estilos de Liderança de Professores em um dado contexto, o que auxiliará na orientação à equipe escolar quanto às dimensões Responsividade, Exigência e Controle Aversivo. Além disso, poderá ser utilizado para avaliar a eficácia de programas direcionados à qualidade na interação professor-aluno.

A presente pesquisa de doutorado atingiu os objetivos propostos e, junto aos limites demonstrados, aponta para caminhos possíveis de continuidade de investigações junto ao IELP, tais como: a) ampliar a faixa etária da amostra para alunos de 3º ano para verificar se o inventário, no formato como se apresenta, é inteligível para essa população; b) adaptar o formato do IELP para as séries iniciais (1º ao 2º ou 3º anos do Ensino Fundamental), para que as crianças menores compreendam e possam responder aos itens; c) desenvolver uma versão do IELP para professoras responderem e, dessa forma, verificar o ponto de vista delas; d) adaptar o formato do IELP para o segundo ciclo do Ensino Fundamental, para alunos de 5º ao 9º ano, bem como adaptar uma versão para professores de tais anos; e) coletar dados na capital do estado e em outros estados do Brasil para verificar se há diferença quanto à normatização dos dados.

Com o presente trabalho fica clara a importância do IELP por se tratar de um instrumento válido, fidedigno, normatizado e de fácil aplicação. A presente tese contribui tanto com a indicação de perspectivas de estudos para uma nova linha de pesquisa sobre o assunto, quanto ao apresentar o IELP como uma ferramenta de trabalho para psicólogos e profissionais da área da Educação. Por fim, esse instrumento poderá ser utilizado em estudos e práticas que visem um melhor conhecimento das interações professor-aluno e dos Estilos de Liderança de Professores, quiçá contribuindo para reflexões que auxiliem no processo de

mudança de comportamentos de professores e, conseqüentemente, na qualidade na relação com os alunos.

## REFERÊNCIAS<sup>4</sup>

- Abrantes, J. L., Seabra, C., & Lages, L. F. (2007). Pedagogical affect, student interest, and learning performance. *Journal of Business Research*, 60, 960–964.
- Abramovay, M., Valverde, D.O., Barbosa, D. T., Avancini, M. M. P., & Castro, M. G. (2006). *Cotidiano das escolas: entre violências*. Brasília: UNESCO, Observatório de Violência, Ministério da Educação.
- Abreu-Lima, I., Cadima, J., & Silva, R. F. (2008). Estudo e adaptação de um instrumento para avaliar a relação professor-criança no 1º ciclo do ensino básico. *Anais da XIII Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Universidade de Minho, Campus Gualtar, Braga. Portugal.
- Ahnert, L., Milatz, A., Kappler, G., Schneiderwind, J., & Fischer, R. (2012). The Impact of Teacher–Child Relationships on Child Cognitive Performance as Explored by a Priming Paradigm. *Developmental Psychology*. Advance online publication. doi: 10.1037/a0031283
- Alvarenga, P., & Piccinini, C. (2007). O impacto do temperamento infantil, da responsividade e das práticas educativas maternas nos problemas de externalização e na competência social da criança. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20(2), 314-323.
- Anastasi, A., & Urbina, S. (2000). *Testagem Psicológica*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Anastassakis, L. (2003). *A dimensão afetiva na relação pedagógica e na construção da subjetividade*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, RJ.
- Andersen, R. J., Evans, I. M., & Harvey, S. T. (2012). Insider Views of the Emotional Climate of the Classroom: What New Zealand Children Tell Us About Their Teachers' Feelings. *Journal of Research in Childhood Education*, 26, 199–220.
- Andrade, E. R., Nunes, M. F. R., Farah Neto, M., & Abramovay, M. (2004). *O Perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam*. Pesquisa Nacional UNESCO. São Paulo: Moderna.
- Ang, R. P. (2005). Development and validation of the teacher-student relationship inventory using exploratory and confirmatory factor analysis. *The Journal of Experimental Education*, 74(1), 55-73.
- Ang, R. P., Chong, W. H., Huan, V. S., Quek, C. L., & Yeo, L. S. (2008). Teacher–student relationship inventory testing for invariance across upper elementary and junior high samples. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 26(4), 339-349.

---

<sup>4</sup> De acordo com o estilo APA – American Psychological Association

- Arbeau, K. A., Coplan, R. J., & Weeks, M. (2010). Shyness, teacher–child relationships, and socio-emotional adjustment in grade 1. *International Journal of Behavioral Development*, 34(3), 259–269.
- Athanasoula, A., Reppa, E. M., Botsari, K. K., & Sarantos P. (2010). School leadership innovations and creativity: The case of communication between school and parents. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 2207–2211.
- Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher–child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology*, 44, 211–229.
- Baker, J. A., Grant, S., & Morlock, L. (2008). The teacher-student relationship as a developmental context for children with internalizing or externalizing behavior problems. *School Psychology Quarterly*, 23(1), 3–15.
- Bandeira, M., Rocha, S. S., Magalhães, T., Freitas, L. C., & Pires, L. G. (2006). Habilidades sociais, desempenho acadêmico e comportamentos problemáticos de estudantes de ensino fundamental. In: R. R. Starling. (Org.) *Ciência do comportamento – conhecer e avançar* (v. 5, pp. 48-58). Santo André: ESETec.
- Barbosa, A. J. G., Campos, R. A., & Valentim, T. A. (2011). A diversidade em sala de aula e a relação professor-aluno. *Estudos de Psicologia*, 28(4), 453-461.
- Batista, A. P., & Weber, L. N. D. (2011). Estilos de liderança de professores da educação infantil: uma análise a partir do modelo de estilos parentais. In: S. R. G. Pietrobon, & N. T. Ujiie (Orgs.) *Educação infantil: saberes e fazeres*. (pp. 55-65). Curitiba: CRV.
- Batista, A. P., & Weber, L. N. D. (2012). Estilos de Liderança de professores: aplicando o modelo de estilos parentais. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 16(2), 299-307.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative control on child behavior. *Child Development*, 37, 887-907.
- Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75, 43-88.
- Baumrind, D., & Black, A. E. (1967). Socialization practices associated with dimensions of competence in preschool boys and girls. *Child Development*, 38, 291-327.
- Berry, D., & O'Connor, E. (2010). Behavioral risk, teacher–child relationships, and social skill development across middle childhood: a child-by-environment analysis of change. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31, 1–14.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35(1), 61-79.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1998). children's interpersonal behaviors and the teacher-child relationship. *Developmental Psychology*, 34(5), 934-946.

- Bisognin, E. M. (2005). *O vínculo na educação infantil: discutindo afetos e emoções*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, RS.
- Blatchford, P., Bassett, P., & Brown, P. (2005). Teachers' and pupils' behavior in large and small classes: a systematic observation study of pupils aged 10 and 11 years. *Journal of Educational Psychology*, 97(3), 454–467.
- Brasileiro, A. M. M. (2012). *A emoção na sala de aula: impactos na interação professor/aluno/objeto de ensino*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Letras. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, MG.
- Brophy-Herb, H. E., Lee, R. E., Nievar, M. A., & Stollak, G. (2007). Preschoolers' social competence: relations to family characteristics, teacher behaviors and classroom climate. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28, 134–148.
- Buhrmester, D., & Furman, W. (1987). The development of companionship and intimacy. *Child Development*, 54, 1386–1399.
- 1386–1399. Burchinal, M. R., Peisner-Feinberg, E., Pianta, R., & Howes, C. (2002). Development of academic skills from preschool through second grade: family and classroom predictors of developmental trajectories. *Journal of School Psychology*, 40(5), 415 – 436,
- Buyse, E., Verschueren, K., Doumen, S., Van Damme, J., & Maes, F. (2008). Classroom problem behavior and teacher-child relationships in kindergarten: The moderating role of classroom climate. *Journal of School Psychology*, 46, 367–391.
- Cadima, J., Leal, T., & Burchinal, M. (2010). The quality of teacher–student interactions: associations with first graders' academic and behavioral outcomes. *Journal of School Psychology*, 48, 457–482.
- Cameschi, C. E., & Abreu-Rodrigues, J. (2005). Contingências aversivas e comportamento emocional. In: J. Abreu-Rodrigues, & M. R. Ribeiro (Orgs.). *Análise do comportamento: pesquisa, teoria e aplicação* (Cap. 7, pp. 113-137). Porto Alegre: Artmed.
- Cantarelli, J. M. (2012). *A linguagem como forma de violência na relação professor-aluno em sala de aula*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS.
- Catania, A. C. (1999). *Aprendizagem: comportamento, linguagem e cognição* (4a ed.). (D. G. Souza, Trad). Porto Alegre: Artes Médicas Sul. (Trabalho original publicado em 1998).
- Cecconello, A. M., Antoni, C., & Koller, S. H. (2003). Práticas educativas, estilos parentais e abuso físico no contexto familiar. *Psicologia em Estudo*, 8, 45-54.
- Chang, L., Liu, H., Wen, Z., Fung, K. Y., & Xu, Y. W. Y. (2004). Mediating teacher liking and moderating authoritative teaching on chinese adolescents' perceptions of antisocial and prosocial behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 369–380.
- Chemers, M. M. (1997). *An integrative model of leadership*. London: Psychology Press.

- Connor, C. M., Son, S., H., Hindman, A. H., & Morrison, F. J. (2005). Teacher qualifications, classroom practices, family characteristics, and preschool experience: Complex effects on first graders' vocabulary and early reading outcomes. *Journal of School Psychology, 43*, 343–375.
- Corrêa, C. I. M. (2008). *Habilidades sociais e educação: programa de intervenção para professores de uma escola pública*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, SP.
- Cozby, P. C. (2003). *Métodos de pesquisa em ciências do comportamento*. (P. I. C. Gomide & E. Otta Trans.) São Paulo: Atlas. (Trabalho original publicado em 1977).
- Cronbach, L. J. (1996). *Fundamentos da testagem psicológica* (5a ed.). (C. A. Silveira Neto, & M. A. V. Veronese Trans.) Porto Alegre: Artes Médicas.
- Cunha, J. M. (2009). Violência interpessoal em escolas do Brasil: características e correlatos. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR.
- Curby, T. W., Rimm-Kaufman, S. E., & Ponitz, C. C. (2009). Teacher-child interactions and children's achievement trajectories across kindergarten and first grade. *Journal of Educational Psychology, 101*(4), 912–925.
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: an integrative model. *Psychological Bulletin, 113*(2), 487–496.
- Davis, H. A. (2001). The quality and impact of relationships between elementary school students and teachers. *Contemporary Educational Psychology, 26*, 431–453.
- Davis-Kean, P. E., & Eccles, J. S. (2005). Influences and challenges to better parent-school collaborations. In: E. M. Patrikakou, R. P. Weissberg, S. Redding, H. J. Walberg (Orgs.) *School-family partnerships for children's success*. New York: Teacher College Press.
- Decker, D. M., Dona, D. P., & Christenson, S. L. (2009). Behaviorally at-risk African American students: The importance of student-teacher relationships for student outcomes. *Journal of School Psychology, 45*, 83–109.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (1997). Habilidades sociais e construção de conhecimento em contexto escolar. In: Zamboni, D. R. (Org.). *Sobre comportamento e cognição* (v. 3, cap. 30, pp. 234-250). São Paulo: Ed. Arbytes.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (1999). *Psicologia das habilidades sociais: terapia e educação*. Petrópolis: Vozes.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2001). *Psicologia das relações interpessoais: vivências para o trabalho em grupo*. Petrópolis: Vozes.
- Del Prette, Z. A., Paiva, M. L. M. F., & Del Prette, A. (2005). Contribuições do referencial das habilidades sociais para uma abordagem sistêmica na compreensão do processo de ensino-aprendizagem. *Interações, 10*(20), 57-72.



- Del Prette, Z. A., & Del Prette, A. (2006). Treinamento de habilidades sociais na escola: o método vivencial e a participação do professor. In: M. Bandeira, Del Z. A. P. Prette, & Del Prette, A. (Orgs.). *Estudos sobre habilidades sociais e relacionamento interpessoal* (cap. 07, p. 143-160). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2008). Um sistema de categorias de habilidades sociais educativas. *Paidéia*, 18(41), 517-530.
- Demo, P. (2007). Escola pública e escola particular: semelhanças de dois imbróglios educacionais. *Ensaio: avaliação de políticas públicas da Educação*, 15(55), 181-206.
- Duarte, R. F. (2003). *Afeto e aprendizagem um olhar sobre a relação professor-aluno e sua contribuição para a aprendizagem*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.
- Eccheli, S. D. (2008). A motivação como prevenção da indisciplina. *Educar*, 32, 199-213.
- Ertesvag, S. K. (2011). Measuring authoritative teaching. *Teaching and teacher education*, 27, 51-61.
- Eveyik-Aydin, E., Kurt, G., & Mede, E. (2009). Exploring the relationship between teacher beliefs and styles on classroom management in relation to actual teaching practices: a case study. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 612-617.
- Ferraz, R. C. S. N., & Ristum, M. (2012). A violência psicológica na relação entre professor e aluno com dificuldades de aprendizagem. *Psicologia da Educação*, 34, 104-126.
- Floyd, F. J., & Widaman, K. F. (1995). Factor Analysis in the Development and Refinement of Clinical Assessment Instruments. *Psychological Assessment*, 7(3), 286-299.
- Frenzel, A. C., Goetz, T., Lüdtke, O., Pekrun, R., & Sutton, R. E. (2009). Emotional transmission in the classroom: exploring the relationship between teacher and student enjoyment. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 705-716.
- Fumo, V. M. S. (2009). Habilidades sociais acadêmicas de crianças com baixo e alto desempenho acadêmico na interação com o professor. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP.
- Ganancio, M. R. T. (2003). *Relação professor-aluno: um jogo entre ensinantes e aprendentes*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, SP.
- Gaspar, F. D. R., & Costa, T. A. (2011). Afetividade e atuação do psicólogo escolar. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 15(1), 121-129.
- Gatti, B. A., & Barreto, E. S. S (Coords). (2009). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO.

- Gest, S. D., Welsh, J. A., & Domitrovich, C. E. (2005). Behavioral predictors of changes in social relatedness and liking school in elementary school. *Journal of School Psychology, 43*, 281–301.
- Ghias, F., & Ahmed, A. (2012). A study of the effect of management styles on performance of students at secondary level in sargodha. *Procedia - Social and Behavioral Sciences 46*, 2523 – 2527.
- Gill, M. G., Ashton, P., & Algina, J. (2004). Authoritative schools: a test of a model to resolve the school effectiveness debate. *Contemporary Educational Psychology, 29*, 389-409.
- Gordon, W. T., & Kopp, J. (2011). Teacher–child relationship quality and children’s peer victimization and aggressive behavior in late childhood. *Social Development, 20*(3), 536-561.
- Gregory, A., & Weinstein, R. S. (2004). Connection and regulation at home and in school: Predicting growth in achievement for adolescents. *Journal of Adolescent Research, 19*, 405–427.
- Guilhardi, H. J. (2002). Autoestima, autoconfiança e responsabilidade. In: M. Z. I. Brandão; F. C. S. Conte; S. M. B. Mezzaroba (Orgs.) *Comportamento humano: tudo (ou quase tudo) que você queria saber para viver melhor* (pp. 63-98). Santo André, SP: Esetec.
- Guimarães, S. É. R. (2003). *Avaliação do estilo motivacional do professor: adaptação e validação de um instrumento*. Tese de doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.
- Guimarães, F. R. (2012). *Expressão da criatividade de estudantes de uma escola pública do Distrito Federal e prática pedagógica: uma relação possível*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF.
- Guo, Y., Piasta, S. B., Justice, L. M., & Kaderavek, J. N. (2010). Relations among preschool teachers' self-efficacy, classroom quality, and children's language and literacy gains. *Teaching and Teacher Education, 26*, 1094-1103.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (2009). *Análise Multivariada de Dados* (6a ed.). Porto Alegre: Bookman.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2006). Student-teacher relationships. In: G. G. Bear & K. M. Minke (Eds.) *Children’s Needs II: development, prevention and intervention* (pp. 49-60). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Harrison, L. J., Clarke, L., & Ungerer, J. A. (2007). Children’s drawings provide a new perspective on teacher–child relationship quality and school adjustment. *Early Childhood Research Quarterly, 22*, 55–71.
- Heck, R. H., & Hallinger, P. (2010). Testing a longitudinal model of distributed leadership effects on school improvement. *The Leadership Quarterly, 21*, 867–885.

- Henklain, M. H. O., & Carmo, J. S. (2013). Contribuições da análise do comportamento à educação: um convite ao diálogo. *Cadernos de Pesquisa*, 43(149), 704-723.
- Henriques, S. L. A. (2004). *As práticas pedagógicas do cotidiano escolar como fontes de violência na sala de aula*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Santos, Santos, SP.
- Hogan, T. P. (2006). *Introdução à prática de testes psicológicos*. L. A. F. Pontes (Trad.). Rio de Janeiro: LTC. (Trabalho original publicado em 2003)
- Howes, C. (2000). Social-emotional classroom climate in child care, child-teacher relationship and children's second grade peer relations. *Social Development*, 9(2), 191-204.
- Hübner, M. M. C., & Marinotti, M. (2004). Revisitando diagnósticos clássicos relativos às dificuldades de aprendizagem. In: Hübner, M. M. C. *Análise do comportamento para a educação: contribuições recentes*. Santo André: ESETec.
- Hughes, J. N., Cavell, T. A., & Willson, V. (2001). Further support for the developmental significance of the quality of the teacher-student relationship. *Journal of School Psychology*, 39(4), 289-301.
- Hughes, J. N., & Chen, Q. (2011). Reciprocal effects of student-teacher and student-peer relatedness: effects on academic self efficacy. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32, 278-28.
- Hughes, J. N., Gleason, K. A. & Zhang, D. (2005). Relationship influences on teachers' perceptions of academic competence in academically at-risk minority and majority first grade students. *Journal of School Psychology*, 43, 303-320.
- Hughes, J. N., & Kwok, O. M. (2006). Classroom engagement mediates the effect of teacher-student support on elementary students' peer acceptance: a prospective analysis. *Journal of School Psychology*, 43, 465-480.
- Hughes, J. N., Luo, W., Kwok, O. M., & Loyd, L. K. (2008). Teacher-student support, effortful engagement, and achievement: a 3-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 1-14.
- Hughes, J. N., Wu, J. Y., Kwok, O. M., Villarreal, V., & Johnson, A. Y. (2012). Indirect Effects of Child Reports of Teacher-Student Relationship on Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 104(2), 350-365.
- Hughes, J. N, Zhang, D., & Hill, C. R. (2006). Peer assessments of normative and individual teacher-student support predict social acceptance and engagement among low-achieving children. *Journal of School Psychology*, 43, 447-463.
- Hutz, C. S., & Bardagir, M. P. (2006). Indecisão profissional, ansiedade e depressão na adolescência: a influência dos estilos parentais. *PsicoUSF*, 11, 65-73.
- Jerome, E. M., Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2009). Teacher-child relationships from kindergarten to sixth grade: early childhood predictors of teacher-perceived conflict and closeness. *Social Development*, 18(4), 915-945.

- Jorge, R. M. (2008). *Afetividade na interação de professores e alunos do ensino médio*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, SP.
- Kesner, J. E. (2000). Teacher characteristics and the quality of child-teacher relationships. *Journal of School Psychology, 28*(2), 133-149.
- Kiuru, N., Aunola, K., Torppa, M., Lerkkanen, M. K., Poikkeus, A. M., Niemi, P., Viljaranta, J., Lyyra, A. L., Leskinen, E. Tolvanen, A., Nurmi, J. E. (2012). The role of parenting styles and teacher interactional styles in children's reading and spelling development. *Journal of School Psychology, 50*, 799-823.
- Koehler, S. M. F. (2003). *Violência psicológica: um estudo do fenômeno na relação professor - aluno*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, Universidade de São Paulo. São Paulo, SP.
- Koepke, M. F., & Harkins, D. A. (2008). Conflict in the Classroom: Gender Differences in the Teacher- Child Relationship. *Early Education and Development, 19*(6), 843-864.
- Koomen, H. M. Y., Verschueren, K., Van Schooten, E., Jak, S. & Pianta, R. C. (2011). Validating the student-teacher relationship scale: testing factor structure and measurement invariance across child gender and age in a dutch sample. *Journal of School Psychology*, doi:10.1016/j.jsp.2011.09.001.
- Kubo, O. M., & Botomé, S. P. (2001). Ensino-aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais. *Interação em Psicologia, 5*, 123-132.
- Kursunoglu, A., & Tanriogen, A. (2009). The relationship between teachers' perceptions towards instructional leadership behaviors of their principals and teachers' attitudes towards change. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 1*, 252-258.
- Kythreotis, A., Pashiardis, P., & Kyriakides, L. (2010). The influence of school leadership styles and culture on students' achievement in Cyprus primary schools. *Journal of Educational Administration, 48*(2), 218-240.
- Ladd, G. W., & Burgess, K. B. (2001). Do relational risks and protective factors moderate the linkages between childhood aggression and early psychological and school adjustment? *Child Development, 72*, 1579-1601.
- Lech, M. B. (2004). *Comportamentos profissionais docentes frente a comportamentos agressivos dos alunos*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, RS.
- Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (1990) Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Recuperado em 01 julho 2012, em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm)
- Levandowski, G., Ogg, F. & Cardoso, F. L. (2011). Violência contra professores de Educação Física no ensino público do Estado do Paraná. *Motriz, 17*(3), 374-383.

- Li, Y., Hughes, J. N., Kwok, O. M., & Hsu, H. Y. (2012). Evidence of Convergent and Discriminant Validity of Child, Teacher, and Peer Reports of Teacher–Student Support. *Psychological Assessment*, 24(1), 54–65.
- Libório, A. C. O. (2009). *As interações professor-aluno e o clima para criatividade em sala de aula: possíveis relações*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, Universidade de Brasília, Brasília, DF.
- Libório, A. C. O., & Neves, M. M. B. J. (2010). Interações sociais e clima para criatividade em sala de aula. *Aletheia*, 31, 168-183.
- Lucchesi, F. D. M. (2010). *Interação Professor-Aluno, Conteúdo e Estratégias de Ensino em aulas de Educação Física nas séries iniciais do Ensino Fundamental*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho, Bauru, SP.
- Luckner, A. E., & Pianta, R. C. (2011). Teacher–student interactions in fifth grade classrooms: relations with children's peer behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32, 257–266.
- Luna, S. V. (2000). Contribuições de Skinner para a educação. In: Placco, V. M. N. de S. (Org.). *Psicologia & educação: revendo contribuições*. São Paulo: Educ, 145-179.
- Ly, J., Zhou, Q., Chu, K., & Chen, S. H. (2012). Teacher–child relationship quality and academic achievement of Chinese American children in immigrant families. *Journal of School Psychology*, 50, 535–553.
- Maccoby, E., & Martin, J. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In: E. M. Hetherington (Org.), *Socialization, personality, and social development* (pp.1-101). New York: Wiley.
- Machado, A. C. T. A. (2009). *Interações professor-aluno: preferência por controle ou por autonomia*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR.
- Maldonado-Carreño, M., & Votruba-Drzal, E. (2011). Teacher–child relationships and the development of academic and behavioral skills during elementary school: a within- and between-child analysis. *Child Development*, 82(2), 601–616.
- Manolio, C. L. (2009). *Habilidades sociais educativas na interação professor-aluno*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP.
- Mantzicopoulos, P., & Neuharth-Pritchett, S. (2003). Development and validation of a measure to assess head start children's appraisals of teacher support. *Journal of School Psychology*, 41, 431–451.
- Marks, H. M., & Printy, S. M. (2003). Principal leadership and school performance: an integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 370-397.

- Martinelli, S. C. (2005). Construção de uma medida de avaliação da relação professor-aluno. *Anais do II Congresso Brasileiro de Avaliação Psicológica: desafios para a formação, prática e pesquisa*, Gramado: RS: IBAP.
- Martinelli, S. C., & Schiavoni, A. (2009). Percepção do aluno sobre sua interação com o professor e status sociométrico. *Estudos de Psicologia*, 26(3), 327-336, 2009.
- Martinelli, S. C., Schiavoni, A., & Bartholomeu, D. (2009). Propriedades psicométricas de uma escala de percepção de alunos sobre as expectativas do professor. *Avaliação Psicológica*, 8(1), 119-129.
- Marturano, E. M., & Gardinal, E. C. (2008). Um estudo prospectivo sobre o estresse cotidiano na 1ª série. *Aletheia* 27(1), 81-97.
- Mattar, D. (2012). Instructional Leadership in Lebanese Public Schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 40(4) 509–531.
- Meehan, B. T., Hughes, J. N., & Cavell, T. A. (2003). Teacher–student relationships as compensatory resources for aggressive children. *Child Development*, 74(4), 1145–1157.
- Mikami, A. Y., Griggs, M. S., Reuland, M. M., & Gregory, A. (2011). Teacher practices as predictors of children's classroom social preference. *Journal of School Psychology*, 50, 95–111.
- Moolenaar, N. M., Daly, A. J., & Slegers, P. J. C. (2010). Occupying the principal position: examining relationships between transformational leadership, social network position, and schools' innovative climate. *Educational Administration Quarterly*, 46(5) 623 –670.
- Muijs, D., & Harris, A. (2006). Teacher led school improvement: teacher leadership in the UK. *Teaching and Teacher Education*, 22, 961–972.
- Murray, C., & Murray, K. M. (2004). Child level correlates of teacher–student relationships: an examination of demographic characteristics, academic orientations, and behavioral orientations. *Psychology in the Schools*, 41(7). 751-762.
- Murray, C., & Zvoch, K. (2011). the inventory of teacher-student relationships: factor structure, reliability, and validity among african american youth in low-income urban schools. *Journal of Early Adolescence*, 31(4), 493 –525.
- Novak, G., & Peláez, M. (2004). *Child and adolescent development: a behavioral systems approach*. Califórnia: Sage Publications.
- Nunes, C. C. S. A. (2007). *Relação entre afetividade e aprendizagem na interação professor-aluno no ensino fundamental*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, SP.
- O'Connor, E. (2010). Teacher–child relationships as dynamic systems. *Journal of School Psychology*, 48, 187–218.
- Oguz, E. (2010). The relationship between the leadership styles of the school administrators and the organizational citizenship behaviours of teachers. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 1188–1193.

- Oliveira, R. L. G. (2004). *As atitudes dos professores relacionadas a indisciplina escolar*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, PR.
- Oliveira, L. M. S. (2009). *A relação professor-aluno: traços culturais presentes na interação em sala de aula*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP.
- Oliveira, C. B. E., & Alves, P. B. (2005). Ensino fundamental: papel do professor, motivação e estimulação no contexto escolar. *Paidéia*, 15(31), 227-238.
- Oliveira, E. A., Marin, A. H., Pires, F. B., Frizzo, G. B., Ravanello, T., & Rossato, C. (2002). Estilos parentais autoritário e democrático-recíproco intergeracionais, conflito conjugal e comportamento de externalização e internalização. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(1), 1-11.
- Opdenakker, M. C., & Van Damme, J. (2006). Teacher characteristics and teaching styles as effectiveness enhancing factors of classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1-21.
- Orr, M. T., & Orphanos, S. (2011). How graduate-level preparation influences the effectiveness of school leaders: a comparison of the outcomes of exemplary and conventional leadership preparation programs for principals. *Educational Administration Quarterly*, 47(1), 18-70.
- Paiva, M. L. M. F. (2003). *Variáveis psicológicas de professores e alunos, ações interativas e desempenho acadêmico: investigando possíveis relações*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP.
- Paiva, N. S. G. (2005). *A (In)disciplina na escola e o processo de constituição de sujeitos no cotidiano da sala de aula*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.
- Paiva, M. L. M. F., & Del Prette, Z. A. P. (2009). Crenças docentes e implicações para o processo de ensino-aprendizagem. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional – ABRAPEE*, 13(1), 75-85.
- Paris, F. R. G. (2003). *Professor e aluno: os sentidos plurais de uma imbricada relação - Um estudo sobre a relação pedagógica nas turmas de 5ª e 8ª séries em uma escola pública de Ribeirão Preto*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP.
- Park, J. H. (2012). The effects of principal's leadership style on support for innovation: evidence from Korean vocational high school change. *Asia Pacific Education Review* 13, 89-102.
- Pasquali, L. (1998). Princípios de elaboração de escalas psicológicas. *Revista de Psiquiatria Clínica*, 25(5), Edição Especial 206-213.
- Pasquali, L. (Org.). (1999). *Instrumentos psicológicos: manual prático de elaboração*. Brasília: LabPAM; I BAPP.

- Pasquali, L. (Org.). (2001). *Técnicas de exame psicológico – TEP: manual*. São Paulo: Casa do Psicólogo/Conselho Federal de Psicologia.
- Pasquali, L. (2003). *Psicometria: teoria dos testes na psicologia e na educação*. Petrópolis: Vozes.
- Pasquali, L. (2007). Validade dos testes psicológicos: será possível reencontrar o caminho? *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 23, n. especial, 099-107.
- Pasquali, L. (2009). Psicometria. *Revista da Escola de Enfermagem USP*, 43(Esp), 992-999.
- Passos, V. O. A. (2012). *O Relacionamento Professor-Aluno e o Bullying no Ensino Fundamental. Tese de doutorado*. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, ES.
- Patterson, G., Reid, J. & Dishion, T. (1992). *Antisocial boys*. Eugene: Castalia.
- Pellerin, L. A. (2005). Applying Baumrinds parenting typology to high schools: toward a middle-range theory of authoritative socialization. *Social Science Research*, 34, 283–303.
- Pereira, M. E. M., Marinotti, M., & Luna, S. V. (2004). O compromisso do professor com a aprendizagem do aluno: contribuições da análise do comportamento. In: Hübner, M. M. C. *Análise do comportamento para a educação: contribuições recentes*. Santo André: ESETec.
- Pianta, R. C. & Steinberg, M. (1992). Teacher-child relationships and the process of adjusting to school. In R. C. Pianta (Ed.), *Beyond the parent: The role of other adults in children's lives. New directions for child development* (N. 57). San Francisco: Jossey-Bass.
- Pianta, R. C., & Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review*, 33(3), 444-458.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2007). *Classroom Assessment Scoring System—CLASS*. Baltimore, MD: Brooks Publishing Co.
- Pianta, R. C., La Paro, K.M., & Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System: Manual K-3 version*. Baltimore, MD: Brookes Publishing.
- Picado, J. R., & Rose, T. M. S. (2009). Acompanhamento de pré-escolares Agressivos: Adaptação na escola e relação professor-Aluno. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 29(1), 132-145.
- Pinheiro, P. M. A. (2004). *Sucesso escolar: uma possibilidade na relação professor-aluno*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF.
- Pinheiro, M. H. C., & Biasoli-Alves, Z. M. M. (2008). A família como base. In: Weber, L. N. D. (Org.). *Família e desenvolvimento: visões interdisciplinares* (21-36). Curitiba: Juruá.
- Pisacco, N. M. T. (2006). *A mediação em sala de aula sob a perspectiva de Feuerstein: uma pesquisa-ação sobre a interação professor-aluno-objeto da aprendizagem*. Dissertação



- de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, PR.
- Reis, R. M. C. (2005). A pré-escola na visão de crianças de 1ª série. *Psicologia da Educação*, 20, 55-75.
- Reppold, C.T., Pacheco, J., Bardagi, M., & Hutz, C. S. (2002). Prevenção de problemas de comportamento e desenvolvimento de competências psicossociais em crianças e adolescentes: uma análise das práticas educativas e dos estilos parentais. In S.C. Hutz (Org.). *Situações de risco e vulnerabilidade na infância e na adolescência: aspectos teóricos e estratégia de intervenção* (pp. 9-51). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Resolução N° 196/96 versão 2012*. (2012). Dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, DF. Recuperada em 09 de outubro de 2013 de [http://conselho.saude.gov.br/web\\_comissoes/conep/arquivos/resolucoes/23\\_out\\_versao\\_final\\_196\\_ENCEP2012.pdf](http://conselho.saude.gov.br/web_comissoes/conep/arquivos/resolucoes/23_out_versao_final_196_ENCEP2012.pdf).
- Resolução CFP N.º 002/2003*. (2003). Dispõe sobre a definição e regulamentação do uso, elaboração e comercialização de testes psicológicos e revoga a Resolução CFP n° 025/2001. Conselho Federal de Psicologia. Brasília, DF. Recuperado em 09 de outubro de 2013 de [http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2003/03/resolucao2003\\_02\\_Anexo.pdf](http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2003/03/resolucao2003_02_Anexo.pdf).
- Resolução CFP N.º 013/2007*. (2007). Dispõe sobre a Consolidação das Resoluções relativas ao Título Profissional de Especialista em Psicologia e dispõe sobre normas e procedimentos para seu registro. Conselho Federal de Psicologia. Brasília, DF. Recuperado em 02 de julho de 2013 de [http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2007/09/resolucao2007\\_13.pdf](http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2007/09/resolucao2007_13.pdf).
- Ribeiro, J. D. S. (2004). *O elemento humano na relação professor-aluno: as relações construídas pelos sujeitos envolvidos nas práticas didático-pedagógicas*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fundação Universidade Federal do Piauí, PI.
- Ribeiro, M. L.. (2010). A afetividade na relação educativa. *Estudos de Psicologia*, 27(3), 403-412.
- Rocha, J. F. & Carrara, K. (2011). Formação ética para a cidadania: reorganizando contingências na interação professor-aluno. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 15(2), 221-230.
- Rudasill, K. M. (2011). Child temperament, teacher–child interactions, and teacher–child relationships: A longitudinal investigation from first to third grade. *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 147–156.
- Rudasill, K. M., & Rimm-Kaufman, S. E. (2009). Teacher–child relationship quality: The roles of child temperament and teacher–child interactions. *Early Childhood Research Quarterly*, 24, 107–120.

- Roeser, R. W., & Eccles, J. S. (2000). Schooling and mental health. In: Sameroff, A. J.; Miller, S. M. (Orgs.), *Handbook of developmental psychopathology* (2a ed., pp. 135-156). New York: Kluwer Academic: Plenum.
- Salvador, A. P. V. (2007). *Análise da relação entre práticas educativas parentais, envolvimento com tarefas escolares, depressão e desempenho acadêmico de adolescentes*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR.
- Salvador, A. P. V. (2012). *Intervenção em grupo com famílias na escola: foco nas queixas escolares dos filhos*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR.
- Salvador, A. P. V., & Weber, L. N. D. (2008). A relação entre práticas educativas e estilos parentais com o desenvolvimento de crianças e adolescentes. In: L. N. D. Weber (Org.), *Família e Desenvolvimento: Visões Interdisciplinares* (pp. 59-79). Curitiba: Juruá.
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, P. B. (2006). *Metodologia de Pesquisa* (3a ed.) São Paulo: Ed. Mc Graw -Hill, 2006.
- Sant'anna, H. H. N. (2004). O controle aversivo, eficácia e efeitos colaterais: uma abordagem do ponto de vista da análise do comportamento. In: C. E. C. Costa, J. C. Luzia, H. H. N. Sant'anna. *Primeiros passos em análise do comportamento e cognição* (v. 2, pp. 49-58). Santo André: ESETec.
- Santos, O. M. A. A. (2006). *A importância das interações nas práticas pedagógicas de 4ª para 5ª série do ensino fundamental de oito anos*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, RJ.
- Santos, M. G. (2010). *Interações sociais no cotidiano escolar e suas implicações para os processos de aprendizagem*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, AM.
- Sanzo, K. L., Sherman, W. H., & Clayton, J. (2011). Leadership practices of successful middle school principals. *Journal of Educational Administration*, 49(1), 31-45.
- Schmidt, M. J. (2010). Is there a place for emotions within leadership preparation programmes? *Journal of Educational Administration*, 48(5), 626-641.
- Seligman, M. E. P. (1977). *Desamparo: sobre depressão, desenvolvimento e morte*. (M. T. A. Silva, Trad.). São Paulo: HUCITEC, Ed. da Universidade de São Paulo. (Trabalho original publicado em 1975).
- Serafim, E. M. (2004). *Interação em sala de aula*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, Brasil.
- Sidman, M. (1995). *Coerção e suas implicações*. (M. A. Andery & Sérgio, T. M. Trans.) São Paulo: Editorial Psy. (Trabalho original publicado em 1989).
- Silva, J. O. (2009). A construção de vínculos na relação entre professores e alunos. Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE.

- Silva, M. P., & Neves, I. P. (2006). Compreender a (in)disciplina na sala de aula: uma análise das relações de controlo e de poder. *Revista Portuguesa de Educação* 19(1), 5-41.
- Silver, R. B., Measelle, J. R., Armstrong, J. M., & Essex, M. J. (2005). Trajectories of classroom externalizing behavior: Contributions of child characteristics, family characteristics, and the teacher-child relationship during the school transition. *Journal of School Psychology*, 43, 39-60.
- Skinner, B. F. (1972). *Tecnologia do ensino*. (R. Azzi Trad.) São Paulo: Ed. Herder, Ed. USP. (Trabalho original publicado em 1968).
- Skinner, B. F. (1987). *Upon further reflections*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Skinner, B. F. (1998). *Ciência e Comportamento Humano* (10a ed.). (J. C. Todorov & R. Azzi, Trans.) São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1953).
- Soares, R. S. (2004). *A (in) disciplina escolar na relação professor-aluno em uma escola pública de Mato Grosso*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, MT.
- Soares, T. M., Fernandes, N. S., Ferraz, M. S. B., & Riani, J. L. R. (2010). A Expectativa do Professor e o Desempenho dos Alunos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26(1), 157-170.
- Soares, A. B., Naiff, L. A. M., Fonseca, L. B., Cardozo, A., & Baldez, M. O. (2009). Estudo comparativo de habilidades sociais e variáveis sociodemográficas de professores. *Psicologia: Teoria e Prática*, 11(1), 35-49.
- Somech, A. (2005). Directive versus participative leadership: two complementary approaches to managing school effectiveness. *Educational Administration Quarterly*, 41(5), 777-800.
- Somech, A., & Wenderow, M. (2006). The impact of participative and directive leadership on teachers' performance: the intervening effects of job structuring, decision domain, and leader-member exchange. *Educational Administration Quarterly*, 42(5), 746-772.
- Spilt, J.L., Koomen, H. M. Y., & Jak, S. (2012). Are boys better off with male and girls with female teachers? A multilevel investigation of measurement invariance and gender match in teacher-student relationship quality. *Journal of School Psychology*, 50, 363-378.
- Stasiak, G. R. (2010). Transição ao primeiro ano do ensino fundamental: percepção do estresse pelas crianças, suas características psicológicas e variáveis do seu contexto familiar. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR.
- Tacca, M. C. V. R., & Branco, A. U. (2008). Processos de significação na relação professor-alunos: uma perspectiva sociocultural construtivista. *Estudos de Psicologia*, 13(1), 39-48.
- Tatlah, I. A., & Iqbal, M. Z. (2012). Leadership styles and school effectiveness: empirical evidence from secondary level. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 69, 790 - 797.

- Teixeira, A. M. S. (2003). Ensino Programado: passado, presente e futuro. In: H. M. Sadi, & N. M. S. Castro (Orgs.). *Ciência do comportamento – conhecer e avançar*, v. 3. (pp. 1-10). Santo André: ESETEC.
- Thomé, M. (2001). *O que ajuda a aprender? características da relação entre professores e alunos segundo adolescentes*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP.
- Toni, P. M. (2009). *Parâmetros psicométricos dos cubos de Kohs na avaliação neuropsicológica das funções executivas*. Tese de doutorado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.
- Tucunduva, C. (2009). Desenvolvimento dos filhos: implicações da ocupação parental sob a percepção dos filhos. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR.
- Tuleski, S. C., Eidt, N. M., Menechinni, A. N., Silva, E. F., Sponchiado, D., & Colchon, P. D. (2005). Voltando o olhar para o professor: a psicologia e pedagogia caminhando juntas. *Revista do Departamento de Psicologia - UFF*, 17(1), 129-137.
- Urbina, S. (2007). *Fundamentos de testagem psicológica*. Porto Alegre: Artmed.
- Van Voorhis, F., & Sheldon, S. (2004). Principals' roles in the development of US programs of school, family, and community partnerships. *International Journal of Educational Research*, 41, 55-70.
- Viana, L. F. N. S. (2005). *A afetividade entre docentes e discentes no enfrentamento das práticas de violência na escola*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fundação Universidade Federal do Piauí, Teresina, PI.
- Viecili, J., & Medeiros, J. G. (2002). A coerção e suas implicações na relação professor-aluno. *Psico-USF*, 7(2), 229-238.
- Vila, E. M. (2005). *Treinamento de habilidades sociais em grupo com professores de crianças com dificuldades de aprendizagem: uma análise sobre procedimentos e efeitos da intervenção*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP.
- Villani, M. C. S. (2002). Alguns aspectos da abordagem skinneriana sobre educação. In: Teixeira, A. M. S. (Org.) *Ciência do Comportamento – conhecer e avançar* (v. 2., pp. 51-55). Santo André: ESETEC.
- Yasumaru, V. T. (2006). *Comportamentos de indisciplina: um estudo com a 4ª série do ensino fundamental*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP.
- Yilmaz, E. (2010). The analysis of organizational creativity in schools regarding principals' ethical leadership characteristics. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 3949-3953.
- Walker, J. M. T. (2008). Looking at teacher practices through the lens of parenting style. *The Journal of Experimental Education*, 76(2), 218-240.

- Wallace, J. (2010). Facing “reality”: including the emotional in school leadership programmes. *Journal of Educational Administration*, 48(5), 595-610.
- Weber, L. N. D. (2008). Interações entre família e desenvolvimento. In: Weber, L. N. D. (Org.) *Família e desenvolvimento: visões interdisciplinares* (pp. 9-20). Curitiba: Ed. Juruá.
- Weber, L. N. D., Brandenburg, O. J., & Viezzer, A. P. (2003). A relação entre o estilo parental e o otimismo da criança. *PsicoUSF*, 8(1), 71-79.
- Weber, L. N. D., Prado, P. M., Viezzer, A. P., & Brandenburg, O. J. (2004). Identificação de estilos parentais: o ponto de vista dos pais e dos filhos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(4), 323-332.
- Weber, L. N. D., Salvador, A. P. V., & Brandenburg, O. J. (2009). Escalas de qualidade na interação familiar. In: Weber, L. N. D., & Dessen, M. A. (Orgs.) *Pesquisando a família: instrumentos para a coleta e análise de dados* (pp.57-68). Curitiba: Juruá.
- Wentzel, K. R. (2002). Are effective teachers like good parents? teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child Development*, 73(1), 287–301.
- Wubbels, T. (2005). Student perceptions of teacher-student relationships in class. Editorial. *International Journal of Educational Research*, 43, 1-5.
- White, R., & Lippitt, R. (1969). Comportamento do líder e reação dos membros em três “climas sociais”. Em D. Cartwright; A. Zander. *Dinâmica de Grupo: Pesquisa e Teoria*. (D. M. Leite & M. L. M. Leite, Trans.) São Paulo: Ed. Herder.
- Zandonato, Z. L. (2004). *Indisciplina escolar e relação professor-aluno, uma análise sob perspectivas moral e institucional*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, SP.
- Zanotto, M. L. B. (2004). Subsídios da análise do comportamento para a formação de professores. In: M. M. C. Hubner, & M. Marinotti (Orgs.). *Análise do comportamento para a educação: contribuições recentes* (pp. 33-47). Santo André: ESETEC.
- Zembat, R., Koçyigit, S., Tugluka, M. N., & Dogan, H. (2010). The relationship between the effectiveness of preschools and leadership styles of school managers. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 2269–2276.

## ANEXOS

## ANEXO A - Dissertações e Teses Nacionais selecionadas sobre interação professor-aluno

| Autor(es)/Ano/Tipo                     | Dados – Resumos de Dissertações e Teses   |
|--|---|
| PAIVA,<br>(2003).<br>Doutorado – USP   | <p><b>Título:</b> Variáveis psicológicas de professores e alunos, ações interativas e desempenho acadêmico: investigando possíveis relações.</p> <p><b>Objetivo:</b> a) caracterizar padrões de crenças e sentimentos de professores; b) identificar subgrupos de professores facilitadores ou dificultadores da aprendizagem dos alunos conforme seu padrão de crenças e sentimentos; c) caracterizar crenças e sentimentos dos alunos (de alto e baixo desempenho escolar) de professores com padrões de crenças e sentimentos facilitadores ou dificultadores da aprendizagem dos alunos; d) caracterizar ações interativas desses professores junto a alunos de alto e baixo desempenho; e) identificar associações entre o padrão de crenças e sentimentos dos alunos e professores e entre esses padrões e as ações interativas de professores.</p> <p><b>Método:</b> Participaram 33 professoras e 40 alunos do Ensino Fundamental. Os professores responderam ao Questionário de Crenças e Sentimentos do professor (QCS-P). Os alunos responderam a Entrevista de Crenças e Sentimentos (ECS-A). As interações professor-aluno em sala de aula foram registradas por meio de áudio e videogravação (RAV).</p> <p><b>Resultados:</b> Os professores: a) entendem que as relações interpessoais afetam mais o desenvolvimento socioemocional do que intelectual dos alunos; b) valorizam as habilidades sociais como fator do desempenho acadêmico e do desenvolvimento socioemocional; c) reconhecem a importância das habilidades sociais educativas como ações intencionalmente voltadas para a aprendizagem dos alunos; d) atribuem principalmente aos alunos as causas responsáveis pelo sucesso e fracasso escolar. No RAV identificou-se que: a) professoras facilitadoras interagem mais e estabeleceram interações mais longas com alunos de baixo desempenho; b) professoras dificultadoras interagem mais e apresentam maior diversidade de ações junto aos alunos de alto desempenho; c) não há relação direta entre as crenças e as ações docentes. Na ECS-A verificou-se que os alunos atribuem a si mesmos as causas do sucesso e fracasso escolar e que há diferenças de gênero nas atribuições de causalidade dos alunos.</p> |
| VILA,<br>(2005).<br>Mestrado - UFSCAR  | <p><b>Título:</b> Treinamento de habilidades sociais em grupo com professores de crianças com dificuldades de aprendizagem: uma análise sobre procedimentos e efeitos da intervenção.</p> <p><b>Objetivo:</b> elaborar e descrever procedimentos de intervenção utilizados em um programa de THS em grupo, com professores de crianças com dificuldades de aprendizagem. Analisaram-se os efeitos do THS em termos de: a) aquisição de classes de habilidades sociais; e b) generalização das habilidades sociais aprendidas nas sessões para o contexto de sala de aula.</p> <p><b>Método:</b> A amostra incluiu dez professores, de 26 a 54 anos. O procedimento de coleta de dados envolveu a aplicação do Questionário de Relações Interpessoais (QRI) antes da intervenção, do Inventário de Habilidades Sociais (IHS) e realização da filmagem de cada professora com seus alunos, pré e pós intervenção.</p> <p><b>Resultados:</b> Os dados do QRI mostraram que, inicialmente, as professoras apresentavam um repertório deficitário de habilidades sociais, falhas no repertório de auto-observação e de autoconhecimento. Os dados do IHS mostraram que, após a intervenção, houve aumento nas médias dos escores do grupo de professoras em todas as classes de habilidades sociais avaliadas. Na análise individual, algumas professoras apresentaram mudanças bem maiores do que outras e, para algumas, houve uma pequena diminuição nos escores. Com relação aos dados da filmagem em sala de aula, não ocorreu aumento em todas as habilidades sociais avaliadas, mas naquelas que aumentaram, evidenciou-se generalização.</p>   |
| PISACCO,<br>(2006).<br>Mestrado - UEPG | <p><b>Título:</b> A mediação em sala de aula sob a perspectiva de Feuerstein: uma pesquisa-ação sobre a interação professor-aluno-objeto da aprendizagem.</p> <p><b>Objetivo:</b> Demonstrar como se processa a interação entre mediador, mediados e objeto da aprendizagem, sob a perspectiva de Feuerstein.</p> <p><b>Método:</b> Observação das práticas docentes de mediação, conforme as categoriais mediacionais, a serem avaliadas pelos alunos e a professora em sala de aula. Numa ideia de</p>  |

|  |   |
|--|---|
|  | <p>pesquisa-ação, o professor e os vinte e cinco alunos - do Curso Normal, em uma escola da rede particular da cidade de Ponta Grossa - tornam-se sujeitos/objetos da pesquisa, no sentido da avaliação das ações mediadoras. Como instrumentos utilizam-se: planos das aulas, anotações do professor em diário, protocolos de registro do professor e dos alunos, videofilagem e questionários.</p> <p><b>Resultados:</b> A interação: mediador – mediado - objeto da aprendizagem, ocorre de formas distintas. As variáveis que interferem em tais distinções referem-se a: aspectos cognitivos e subjetivos do mediador e dos mediados, especificidades do objeto da aprendizagem, estratégias didático-metodológicas, tempo, espaço, momento vivido pelo grupo e diferenças de cada critério. Apesar das interações serem distintas, os indicadores denotam que a riqueza da interação possibilitou avanços, a utilização dos parâmetros como orientadores da aula viabilizam a EAM no contexto escolar. Assim, aprender e ensinar se tornam ações indissociáveis para mediador e mediados.</p>   |
| SANTOS, (2006).<br>Mestrado -<br>Universidade<br>Federal<br>Fluminense | <p><b>Título:</b> A importância das interações nas práticas pedagógicas de 4ª para 5ª série do ensino fundamental de oito anos.</p> <p><b>Objetivo:</b> A partir dos pressupostos teóricos de Vygotsky, este trabalho tem como objetivo discutir e analisar as interações observadas nas práticas pedagógicas, em sala de aula, vividas por um grupo de professores e alunos de uma turma na passagem da 4ª para a 5ª série do ensino fundamental de oito anos, de uma escola da rede privada da zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro.</p> <p><b>Método:</b> Para isso, optou-se por uma pesquisa qualitativa, tendo como instrumentos o registro de observações realizadas nas salas de aula da turma escolhida, e questionários aplicados aos sujeitos desta pesquisa: professores e alunos da 4ª e da 5ª série. A análise dos dados, feita de acordo com Análise de Conteúdo, permitiu que fossem estabelecidas três categorias: a passagem da 4ª para a 5ª série; interações professor-aluno; interações aluno-aluno.</p> <p><b>Resultados:</b> Foram observadas diferenças de condutas nas interações professor-aluno de um ano para o outro, assim como diferenças nas práticas pedagógicas adotadas pelos professores, conforme cada série. Constatou-se que as diferentes modalidades de interação observadas nessa passagem não favorecem o desenvolvimento da autonomia do aluno em relação às novas exigências e situações de ensino-aprendizagem apresentadas na 5ª série.</p>  |
| YASUMAR U, (2006).<br>Mestrado –<br>PUC/São<br>Paulo.                  | <p><b>Título:</b> Comportamentos de indisciplina: um estudo com a 4ª série do ensino fundamental.</p> <p><b>Objetivo:</b> Compreender porque ocorrem os comportamentos de indisciplina em sala de aula, identificando os mais recorrentes, as situações que lhe são antecedentes e as formas de atuação do professor diante de sua ocorrência.</p> <p><b>Método:</b> Os sujeitos foram professores e alunos de cinco turmas da 4ª série do Ensino Fundamental de duas escolas estaduais de São Paulo. Foi utilizada, na coleta dos dados, a observação em sala de aula, com registro cursivo do ocorrido. Nossa proposta de análise do ocorrido baseia-se na Análise Funcional da interação entre professores e alunos.</p> <p><b>Resultados:</b> Como resultados verificou-se que os comportamentos mais recorrentes dos alunos, em todas as turmas, foram conversar e andar em sala de aula. Verificou-se que os professores propõem poucas atividades para o tempo disponível, atividades que apresentam um padrão repetitivo e que não exigem a participação ativa do aluno, situações estas favorecedoras da ocorrência de comportamentos de indisciplina. Quanto à forma como os professores atuam, notou-se que dois professores exigem excessivamente o silêncio dos alunos em sala de aula, sendo que os outros três mostraram-se mais permissivos. Todos apresentaram um padrão de intervenção coercitivo. Diante dos dados analisados, há indicadores de que a emergência de comportamentos de indisciplina está relacionada à atuação didático-pedagógica dos professores. Ainda, a exigência de silêncio indica que os professores, em vez de estarem agindo constantemente em função do aprendizado do aluno, agem em função da manutenção da disciplina em sala de aula.</p> |
| NUNES, (2007).<br>Centro<br>Universitário<br>Moura<br>Lacerda          | <p><b>Título:</b> Relação entre afetividade e aprendizagem na interação professor-aluno no ensino fundamental.</p> <p><b>Objetivo:</b> O presente trabalho observa ações educativas criadas em interação professor-aluno nos quais emergem Zona de Desenvolvimento Proximal, buscando compreender como os aspectos afetivos contribuem para melhorar a aprendizagem no ensino fundamental. O estudo baseia-se na abordagem Vigotiskiana que propôs as relações entre afeto e cognição.</p> <p><b>Método:</b> A pesquisa, de caráter qualitativo, envolvendo uma análise microgenética, foi realizada em uma escola pública estadual do interior do estado de São Paulo. Participaram da pesquisa uma professora e trinta e cinco alunos da segunda série do ensino fundamental.</p>   |

|   |   |
|---|---|
|   | <p><b>Resultados:</b> Os resultados indicam que a relação e interação professor-aluno facilitam o processo de ensino-aprendizagem e podem diminuir a incidência do fracasso escolar.</p>  |
| <p>CORRÊA, (2008).<br/>Doutorado -<br/>Universidade<br/>e Estadual<br/>Paulista<br/>Júlio de<br/>Mesquita<br/>Filho/Marili<br/>a.</p> | <p><b>Título:</b> Habilidades sociais e educação: programa de intervenção para professores de uma escola pública.</p> <p><b>Objetivo:</b> O presente estudo analisa as mudanças na interação professor-aluno em sala de aula após aplicação de um programa de Treinamento em Habilidades Sociais em onze participantes do corpo docente e diretivo de uma escola pública de Ensino Fundamental - Ciclo II.</p> <p><b>Método:</b> Utiliza um delineamento experimental com dois grupos que recebem intervenção (Treinamento em Habilidades Sociais - THS) em momentos diferentes e são avaliados antes e depois da intervenção por meio do Inventário de Habilidades Sociais (IHS-Del-Prette). O procedimento de coleta de dados abrange a identificação de necessidades de treinamento em habilidades sociais, a elaboração de um programa de treinamento decorrente das necessidades identificadas e a avaliação das mudanças após a intervenção. Também são incluídos os procedimentos de entrevista semi-estruturada com a diretora, observação pela pesquisadora e registro pelos professores, em termos funcionais, de ocorrências de práticas interativas em sala de aula. A avaliação do processo do THS ocorre a cada sessão e ao final de cada habilidade treinada mediante feedback verbal do grupo e questionários, sendo finalizada por questionário relativo à avaliação geral do programa.</p> <p><b>Resultados:</b> Os resultados não indicam diferença estatisticamente significativa entre as fases pré e pós-intervenção no IHS-Del-Prette, o que leva a questionar o caráter geral do instrumento utilizado para avaliar as habilidades sociais educativas. No entanto, a análise descritiva de ganhos no IHS-Del-Prette mostra que apenas um participante não se beneficiou com o THS e os resultados nos demais instrumentos utilizados mostram que, para a maioria dos participantes, a contribuição do THS favoreceu o estabelecimento de novas contingências na interação professor-aluno. O estudo conclui como válida a aplicação do programa para a construção de um ambiente escolar socialmente competente, aponta mudanças relacionadas ao autocontrole da agressividade, ao enfrentamento em situações novas e de risco, à comunicação assertiva e à utilização de comportamentos mais educativos ao se relacionar com o aluno e sugere indicadores para sua utilização.</p> |
| <p>MACHADO, (2009).<br/>Mestrado -<br/>UEL</p>  | <p><b>Título:</b> Interações professor-aluno: preferência por controle ou por autonomia.</p> <p><b>Objetivo:</b> Baseado na Teoria da Autodeterminação, o presente trabalho teve o objetivo de analisar os tipos de interação que emergem entre o professor e seus alunos.</p> <p><b>Método:</b> A seleção dos participantes ocorreu por meio da aplicação de um instrumento de autorelato chamado "Problemas na Escola", que avalia quatro estilos motivacionais: alto promotor de autonomia (AA), moderado promotor de autonomia (MA), moderado controlador (MC) e alto controlador (AC). Foi selecionado um professor com estilo motivacional orientado para a promoção de autonomia e outro com orientação mais controladora. O procedimento seguinte foi a realização de sete sessões de observação, com o registro feito por duas pesquisadoras, que resultou na construção de um protocolo contendo categorias de interações que se caracterizavam como controladoras ou promotoras de autonomia. Este protocolo foi posteriormente utilizado para verificar a frequência de interações controladoras ou promotoras de autonomia em mais sete sessões de observação de aulas dos dois professores.</p> <p><b>Resultados:</b> Os resultados apontaram que, apesar de terem sido descobertas diferenças entre os desempenhos dos dois educadores quanto ao estilo motivacional, avaliado pelo "Problemas nas Escolas", ambos utilizaram em sala de aula interações que prevalentemente se caracterizam como controladoras. As implicações educacionais dos resultados foram analisadas.</p>  |
| <p>MANOLIO, (2009).<br/>Mestrado -<br/>UFSCAR</p>   | <p><b>Título:</b> Habilidades sociais educativas na interação professor-aluno.</p> <p><b>Objetivo:</b> verificar em uma amostra ampliada com base no Sistema de Habilidades Sociais Educativas, quais classes e subclasses os professores apresentam com maior e menor frequência na interação com seus alunos e nas demandas observadas; caracterizar possíveis padrões de comportamento dos professores e verificar a influência de características sociodemográficas na emissão desses padrões e analisar a frequência e a qualidade da interação professor e alunos com baixo desempenho acadêmico e alunos com bom desempenho acadêmico.</p> <p><b>Método:</b> Foram participantes 22 professores do Ensino Fundamental I em interação com seus alunos. Formou-se em cada sala de aula um grupo com quatro alunos com baixo desempenho e outro com quatro alunos com bom desempenho acadêmico. O estudo foi</p>  |



|   |   |
|---|---|
|   | <p>realizado em salas de aulas, de três escolas municipais de Ensino Fundamental I de uma cidade do interior do Estado de São Paulo. Foram utilizados como instrumentos: (1) Protocolo de caracterização dos professores; (2) Instrumento de avaliação socioeconômica (Critério Brasil); (3) Protocolo de avaliação para o professor; (4) Ficha de Localização do Aluno em Sala de Aula; (5) Sistema de Habilidades Sociais Educativas (SHSE). Para a coleta de dados foram filmados três períodos de 30 minutos cada. As análises das filmagens foram feitas por meio de observação sistemática e as frequências registradas em um protocolo de registro de frequência do SHSE. Para obter fidedignidade dos dados de observação três juízes com conhecimento prévio na área de Habilidades Sociais foram treinados para analisar 20% da amostra coletada.</p> <p><b>Resultados:</b> Os resultados indicaram: (a) pouca flexibilidade e variabilidade de comportamentos pelos professores; (b) os comportamentos dos professores não estavam sob controle das características das demandas observadas; (c) a influência de variáveis como idade, curso superior e série na emissão de alguns comportamentos considerados HSE; (d) não foi observada diferença estatística significativa entre os grupos de alunos, mas foi observado que os professores consequenciam mais positivamente as respostas dos alunos com bom desempenho acadêmico do que as dos alunos com baixo desempenho. Esses resultados permitiram realizar uma caracterização do repertório de HSE dos professores e mostraram a necessidade de realização de programas de intervenção em habilidades sociais para esses professores.</p> |
| SANTOS, (2010).<br>Mestrado -<br>Universidade<br>Federal do<br>Amazonas | <p><b>Título:</b> Interações sociais no cotidiano escolar e suas implicações para os processos de aprendizagem.</p> <p><b>Objetivo:</b> Esta pesquisa aborda especificamente as interações professor-aluno(s), aluno-aluno, mas centrando-se principalmente na estrutura cooperativa de aprendizagem como aquela que prevê mudanças em primeiro lugar, no plano social e em segundo lugar no psicológico.</p> <p><b>Método:</b> É uma pesquisa qualitativa e considera a perspectiva sociocultural construtivista como teoria base no processo de interpretação dos dados coletados a partir de quatro aulas de professores e uma situação estruturada, baseada em atividades cooperativas, em uma escola pública da cidade de Manaus. Para coleta dos dados, foi utilizado o diário de campo para registrar algumas observações e a videografia para a análise microgenética. Esse método foi escolhido por proporcionar uma melhor percepção dos detalhes dos processos de mudança.</p> <p><b>Resultados:</b> Como resultados, percebeu-se que a falta de planejamento das atividades, em pares ou em grupos, não a aprendizagem cooperativa, observando-se falha no processo educativo. Por outro lado, na situação estruturada, percebeu-se que a integração e a participação dos estudantes os ajudaram a construir conhecimentos mais adequados, mostrando o domínio de conceitos não-espontâneos, além de mais motivação para aprender. É importante ressaltar que isto só foi possível devido à organização das etapas das atividades com orientações sólidas, por parte dos professores para alcançar as metas exigidas no processo de aprendizagem.</p>   |
| PARIS, (2003).<br>Mestrado -<br>UFSCAR                                  | <p><b>Título:</b> Professor e aluno: os sentidos plurais de uma imbricada relação - Um estudo sobre a relação pedagógica nas turmas de 5ª e 8ª séries em uma escola pública de Ribeirão Preto.</p> <p><b>Objetivo:</b> Demonstrar o caráter híbrido e plural da relação professor-aluno e focalizá-la como o principal conteúdo da prática educativa. Foram adotados os pressupostos metodológicos e a abordagem epistemológica da multirreferencialidade.</p> <p><b>Método:</b> O material empírico foi construído a partir de pesquisa junto a professores e alunos de 5ª a 8ª séries em uma escola pública de ensino fundamental de Ribeirão Preto-SP. A escola pesquisada foi objeto de análise sob três perspectivas: 1) a institucional-burocrática, definindo-a por meio de um olhar que busca constatar o que está posto nas aparências; 2) a organizacional, efetivando uma reflexão de seu micro-espço social; e 3) a intersubjetiva, num cenário de pulsões da vida e do vivido, permeado de contradições e pluralidade.</p> <p><b>Resultados:</b> Os resultados indicaram que a relação entre professor e aluno se efetiva na ordem do instituído e do instituinte, devendo, pois, ser enfocada por intermédio de olhares plurais para a compreensão de seu real significado.</p>   |
| ANASTASSAKIS, (2003).<br>Mestrado -<br>Universidade<br>de Estácio de    | <p><b>Título:</b> A dimensão afetiva na relação pedagógica e na construção da subjetividade.</p> <p><b>Objetivo:</b> Esta dissertação volta-se para a dimensão afetiva da relação professor-aluno buscando apreender como os processos intersubjetivos permeiam a aprendizagem e a produção da subjetividade. Para isso foram formuladas as seguintes questões: 1. Como os afetos são representados pelos professores e alunos envolvidos na relação pedagógica? 2. Como a dimensão afetiva da relação professor-aluno contribui para a produção da</p>   |

|  |   |
|--|---|
| Sá   | <p>subjetividade e da identidade?</p> <p><b>Método:</b> Participaram do estudo 17 professores e 70 alunos da 5ª série do ensino fundamental, de uma escola do Município do Rio de Janeiro, situada na Zona Sul. A investigação adotou uma abordagem qualitativa, com base em textos discursivos produzidos pelos sujeitos. Utilizou-se a análise categorial temática (BARDIN, 1977). Buscou-se interpretar teoricamente alguns processos identificados nessa relação, com base na teoria sociológica (BERGER e LUCKMANN, 1978) e na teoria psicanalítica freudiana.</p> <p><b>Resultados:</b> Os resultados indicaram que a dimensão afetiva é fundamental na relação professor-aluno, especialmente do ponto de vista dos alunos; uma vez que os professores, embora reconheçam sua importância, enfatizam as questões normativas/disciplinares. Finalmente, concluiu-se que a construção do sujeito enquanto ser complexo, multidimensional, implica considerar a relação professor-aluno como marcada pela subjetividade de ambos, seus afetos e suas identidades.</p>   |
| GANANCI O, (2003).<br>Mestrado -<br>Universidade<br>e do Oeste<br>Paulista | <p><b>Título:</b> Relação professor-aluno: um jogo entre ensinantes e aprendentes.</p> <p><b>Objetivo:</b> Ativar as variáveis interativas, forma de se compreender como o processo comunicacional ocorre e como se apresentam as modalidades de influência que o professor, "ser ensinante", exerce sobre o aluno, "ser aprendiz", de como o aluno fornece ao educador melhor compreensão da criança, assim como o de promover ações e reflexões sobre o trabalho docente. As análises basearam-se no referencial teórico familiar psicanalítico.</p> <p><b>Método:</b> A metodologia utilizada situou-se por meio da técnica de entrevistas, com professores da rede estadual de ensino. Na análise das entrevistas, levantou-se duas variáveis, que relacionam o processo evolutivo do indivíduo como fundamental para a vida futura. As variáveis selecionadas envolveram o ensino efetuado na família através de atividades produtivas e de atividades recreativas.</p> <p><b>Resultados:</b> Essas análises mostram a importância do ensino-aprendizagem efetuado na família para o desenvolvimento de metas e inserção no mundo do trabalho. As considerações finais apontam a necessidade de levar o educador a uma reflexão sobre a sua prática educativa, sobre a sua história de vida e de como ele se encontra com a história de vida de seus alunos, objetivando produzir re-significações, na postura do professor, em sua atuação, junto aos alunos.</p> |
| DUARTE,<br>(2003)<br>Mestrado –<br>PUC/Rio<br>Grande do<br>Sul             | <p><b>Título:</b> Afeto e Aprendizagem um olhar sobre a relação professor-aluno e sua contribuição para a aprendizagem.</p> <p><b>Objetivo:</b> Compreender como o vínculo afetivo contribui para a aprendizagem.</p> <p><b>Método:</b> O estudo foi realizado numa escola particular de Ensino Fundamental, situada na periferia de Sapucaia do Sul, RS, que foi escolhida por ser uma escola que adota um Projeto Político Pedagógico voltado para uma educação que reconstrói relações de inclusão, de participação e cidadania. A coleta de dados aconteceu durante o primeiro semestre letivo da escola, com um grupo de professoras do I Ciclo, que atuam com crianças de até nove anos, por meio de uma entrevista semi-estruturada, de depoimentos escritos e de reuniões. Os mesmos foram analisados com a técnica de análise de conteúdo, da qual emergiram categorias específicas.</p> <p><b>Resultados:</b> Os resultados corroboram o entendimento de que os aspectos cognitivo e afetivo da educação são inseparáveis, os quais se desenvolvem na relações entre professor e aluno, e que são capazes de mobilizar aprendizagem.</p>  |
| KOEHLER,<br>(2003).<br>Doutorado -<br>USP                                  | <p><b>Título:</b> Violência psicológica: um estudo do fenômeno na relação professor - aluno.</p> <p><b>Objetivo:</b> Demonstrar a prevalência do fenômeno Violência Psicológica na relação professor-aluno.</p> <p><b>Método:</b> A amostra probabilística de 520 alunos, matriculados nas 8ª séries do Ensino Fundamental nas Escolas da Rede Pública e Particular, no município de Guaratinguetá, no ano de 2001, ofereceu subsídios quantitativos para o estudo que enfocou três questões-chave: a) A Violência Psicológica ocorre nas relações professor-aluno nas escolas de Ensino Fundamental? b) Qual o perfil da Violência Psicológica em termos de práticas pretensamente pedagógicas e dos sentimentos dos alunos face a essas práticas? c) Violência Psicológica professor-aluno: questão de gênero ou de escola?</p> <p><b>Resultados:</b> A violência psicológica por ser praticamente invisível e/ou legitimada pela posição do papel do professor em suas práticas pedagógicas é de difícil constatação. A cultura escolar ainda não consegue identificar e questionar, na relação pedagógica, a consequência desses ATOS, como uma das fontes de violência que podem influenciar no destino de vida das crianças e adolescentes, em seu processo de humanização e até na história da espécie humana. A partir dos dados obtidos, percebe-se a necessidade da</p>   |

|   |  |
|---|--|
|   | implementação de intervenções nos cursos de formação para que enfoquem a complexidade da pessoa do professor(a), suas práticas, seu ofício e os aspectos sócio-políticos da ação docente, assim como dinamizar a educação continuada para os que já atuam na profissão.  |
| SERAFIM, (2004).<br>Mestrado -<br>Universidade<br>e Federal de<br>Uberlândia        | <p><b>Título:</b> Interação em sala de aula.</p> <p><b>Objetivo:</b> Esta dissertação objetiva refletir sobre a relação professor-aluno considerando que os sujeitos engendram suas ações pautando-se nos lugares sociais que ocupam. Utilizamos como referencial teórico: Marcuschi (1986), Bortoni (1995), Signorini (1995), Kleiman (2001) dentre outros.</p> <p><b>Método:</b> A partir de gravações de um contexto da escolarização formal - aulas de Língua Portuguesa no 1º, 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental de uma escola rural, no município de Janaúba - verificou-se o embate em torno dos lugares sociais de professora e alunos, posto na arena da produção de significados e sentidos.</p> <p><b>Resultados:</b> Considerando interação como relação de comunicação entre indivíduos ou grupos, observou-se que esta comunicação nem sempre se efetiva em sala de aula: no 4º ciclo, o professor poucas vezes dá continuidade a sua fala a partir da contribuição do aluno; já nas aulas do 1º e 3º ciclos, os professores mostraram-se bem receptivos às contribuições das crianças. Concluiu-se que a relação professor-aluno não é homogênea, os professores assumem posições enunciativas de modo descontínuo e contraditório, ora pautando suas ações nas expectativas sociais e culturais.</p>  |
| RIBEIRO, (2004).<br>Mestrado -<br>Fundação<br>Universidade<br>e Federal do<br>Piauí | <p><b>Título:</b> O elemento humano na relação professor-aluno: as relações construídas pelos sujeitos envolvidos nas práticas didático-pedagógicas.</p> <p><b>Objetivo:</b> caracterizar as relações de professores e alunos presentes nas práticas didático-pedagógicas do Ensino Fundamental das escolas municipais de Teresina/PI.</p> <p><b>Método:</b> Metodologicamente a fenomenologia foi utilizada como fonte da observação participante, além de entrevistas parcialmente estruturadas com professores, alunos e diretores, bem como análise documental. A investigação correspondeu a duas escolas municipais, uma da zona urbana e outra da zona rural.</p> <p><b>Resultados:</b> Entre as principais conclusões da pesquisa destacaram-se as práticas: principiante, autoeducadora, interativa, reestruturante e reprodutivista, as quais são marcadas por movimentos de interação; e ainda, a apresentação do elemento humano como aspecto fundamental na relação professor-aluno, essa relação cria limitações ou possibilidades para a construção crítica do conhecimento. A relação é pautada em elementos objetivos e subjetivos, que entrecruzam-se favorecendo a criação de elos de confiança, respeito e admiração advindos do olhar do outro.</p>   |
| LECH, (2004).<br>Mestrado -<br>Universidade<br>e de Passo<br>Fundo.                 | <p><b>Título:</b> Comportamentos profissionais docentes frente a comportamentos agressivos dos alunos.</p> <p><b>Objetivo:</b> Analisar e interpretar os comportamentos profissionais docentes diante dos conflitos que ocorrem no cotidiano escolar. Para o estudo, elegeram-se os conflitos que envolvem os comportamentos agressivos dos alunos. Objetivou-se analisar os comportamentos, as percepções, as dificuldades e as principais competências necessárias para os professores lidarem com seus alunos.</p> <p><b>Método:</b> Os sujeitos da pesquisa foram cinco professoras que atuam com terceira e quarta séries do ensino fundamental em uma escola estadual da cidade de Passo Fundo-RS. Para a coleta dos dados, optou-se por uma entrevista individual, semi-estruturada, com cinco questões norteadoras e um grupo focal.</p> <p><b>Resultados:</b> A análise dos dados, associada à revisão de literatura, evidenciou a importância do aspecto pessoal do professor, da afetividade, da formação acadêmica, da capacidade reflexiva e da postura como agente de transformação. Através das diferentes categorias que emergiram, concluiu-se que os comportamentos são decorrentes de fatores socioculturais, econômicos, familiares, pessoais e metodológicos de forma que um age sobre o outro.</p> |
| PINHEIRO, (2004).<br>Mestrado -<br>UNB.   | <p><b>Título:</b> Sucesso escolar: uma possibilidade na relação professor-aluno.</p> <p><b>Objetivo:</b> Analisar a relação professor x aluno, procurando identificar como esta relação é constituída e como ela possibilita ao professor conhecer as necessidades educacionais dos alunos e, ainda, como este conhecimento dá condições para as intervenções pedagógicas que viabilizam o desenvolvimento dos mesmos.</p> <p><b>Método:</b> Observações de situações de ensino-aprendizagem na sala de aula de duas professoras, com seus respectivos alunos. Essas observações foram registradas principalmente em diário de campo e, algumas situações, também foram gravadas em vídeo. Também foram realizadas entrevistas com as professoras e conversas informais quando essas traziam informações relevantes para as análises pretendidas.</p>  |

|   |   |
|---|---|
|   | <p><b>Resultados:</b> O resultado de nossas análises evidenciou que as duas professoras se diferenciavam na forma de se relacionar com os alunos. Uma das professoras não conseguia estabelecer uma relação genuína com eles. Essa situação lhe limitava avaliar e identificar as necessidades pedagógicas que os alunos poderiam ter. A outra professora conseguia apreender as reais necessidades educacionais dos alunos na relação que estabelecia com eles. A consequência era a possibilidade de propor uma intervenção pedagógica que criava maiores chances de sucesso em se tratando de aprendizagem dos objetivos de ensino propostos e do desenvolvimento dos alunos. A conclusão é que quando professores e alunos conseguem entrar em relação, de forma que um chegue a compreender e ter compromisso com o outro, esta apresenta como possibilidade uma situação pedagógica que cria condições para que os alunos alcancem sucesso em seus processos de escolarização.</p>  |
| SOARES, (2004).<br>Mestrado - UFMG                                | <p><b>Título:</b> A (in) disciplina escolar na relação professor-aluno em uma escola pública de Mato Grosso.</p> <p><b>Objetivo:</b> Investigar como as atitudes relacionais desenvolvida pelo professor influenciou no desencadeamento do processo relacional em sala de aula e, consequentemente, na (in)disciplina.</p> <p><b>Método:</b> A presente pesquisa foi desenvolvida em uma escola estadual, na cidade de Rondonópolis-MT e os sujeitos são quatro professoras que trabalham com as segunda e terceira fase do I ciclo e primeira e segunda fase do II ciclo com seus respectivos alunos. Por meio de entrevistas e questionários levantamos as representações de (in)disciplina das quatro professoras e as concepções de escola ideal. Quanto aos alunos nos preocupamos com as representações da escola e as representações, baseada no senso comum, da boa professora. Observamos ainda, a prática de alguns professores e como lidam com essa questão relacional em sala de aula. As categorias teóricas estipuladas como amparagem para o nosso estudo foram as tendências liberais e progressistas adotadas por Libâneo (1985) e as abordagens propostas por Mizukami (1986): Tradicional, Comportamentalista, Humanista, Cognitivista e Sócio-Cultural.</p> <p><b>Resultados:</b> Após a análise da relação professor-aluno observada, concluímos que as professoras ainda tendem a reproduzir a questão relacional da escola tradicional e comportamentalista, onde a coerção, a ameaça, a competição, o castigo e a punição ainda estão muito presentes, o que colabora consideravelmente com a questão da (in)disciplina. Essa constatação também é confirmada a partir das entrevistas com os alunos, onde as representações de boa professora estão direcionadas à questão relacional embasada no respeito, afetividade, empenho e carinho dispensados pela professora.</p> |
| OLIVEIRA, (2004)<br>Mestrado - Universidad e Tuiuti do Paraná     | <p><b>Título:</b> As Atitudes dos Professores Relacionadas a Indisciplina Escolar.</p> <p><b>Objetivo:</b> Este trabalho apresenta uma investigação das atitudes dos professores relacionadas à indisciplina escolar, em sala de aula, nas séries finais do Ensino Fundamental, em uma escola localizada no interior do Estado do Paraná.</p> <p><b>Método:</b> A coleta de dados foi realizada durante trinta e duas semanas com o auxílio de alguns recursos de pesquisa como questionário, observações de aulas e entrevistas. Participaram da coleta de dados duas professoras que lecionam nas séries finais do Ensino Fundamental.</p> <p><b>Resultados:</b> Os resultados obtidos indicam que os componentes das atitudes das professoras investigadas relacionadas à indisciplina escolar - componente cognitivo, afetivo e comportamental - apresentaram coerência, ou seja, a forma como a indisciplina escolar é concebida pelas professoras (componente cognitivo) se tornou alvo de sentimentos relacionados à mesma (componente afetivo) sendo que a combinação desses dois componentes resultaram em determinados comportamentos das professoras (componente comportamental) dadas as expressões de indisciplina escolar.</p>  |
| HENRIQUE S, (2004)<br>Mestrado - Universidad e Católica de Santos | <p><b>Título:</b> "As práticas pedagógicas do cotidiano escolar como fontes de violência na sala de aula".</p> <p><b>Objetivo:</b> Interpretar a relação entre as práticas pedagógicas cotidianas e sua capacidade em favorecer a aprendizagem e a formação dos alunos; o trabalho pode identificar também a existência de posturas didáticas que ao invés de produzirem a aprendizagem, dificultam-na e obstruem a vontade de aprender.</p> <p><b>Método:</b> Observações feitas em processo de pesquisa etnográfica</p> <p><b>Resultados:</b> Foi possível perceber que a violência deixa marcas e, por ser um fenômeno complexo que pertence aos assuntos humanos, reduz a relação do professor com o aluno a um estado inconcebível. Neste sentido, como a violência tece um sentimento de medo e terror, no caso desta pesquisa, as crianças analisadas muitas vezes estão reagindo com</p>  |

|  |  |
|--|--|
|  | <p>violência às práticas pedagógicas dos professores, não só para revelarem seus sentimentos, mas para sinalizarem a experiência de vida, que também tem sido permeada pela violência da sociedade.</p>  |
| <p>ZANDONA TO, (2004)<br/>Mestrado -<br/>Universidade<br/>e Estadual<br/>Paulista<br/>Júlio de<br/>Mesquita<br/>Filho/Pr.<br/>Prudente</p> | <p><b>Título:</b> Indisciplina Escolar e relação Professor-Aluno, uma análise sob perspectivas Moral e Institucional.</p> <p><b>Objetivo:</b> Investigar as formas de indisciplina presentes no espaço escolar, tendo como foco principal a relação professor-aluno, a partir de duas perspectivas: Psicologia Moral de Jean Piaget e seguidores e Psicologia Institucional, fundamentando-se em autores como Aquino e Guirado.</p> <p><b>Método:</b> A investigação foi realizada em cinco sessões de observação em três classes de terceiras séries do Ciclo I do Ensino Fundamental de três escolas municipais de Presidente Prudente e por meio da aplicação de questionário a três alunos de cada classe e às três professoras das respectivas classes. Os dados obtidos foram analisados a partir de categorias decorrentes das perspectivas Moral e Institucional tais como: observação de regras, sanções, anomia, heteronomia, autonomia e autoridade.</p> <p><b>Resultados:</b> Observou-se o seguinte: a) não há um trabalho que envolva os sujeitos e agentes escolares na construção e definição de regras a serem observadas; b) há situações em sala de aula em que impera o estado de anomia; c) muitas vezes as medidas tomadas pela escola para manter a disciplina são pautadas em sanções expiatórias, ameaças e castigos; d) uso abusivo do poder por parte do professor que define o que é justo ou não em suas práticas; e) indefinição de responsabilidade sobre os comportamentos indisciplinados, há muitas vezes, um vácuo de autoridade; f) as expectativas de papéis não estão bem delimitadas no espaço escolar. Professora e alunos não parecem responder aos anseios e expectativas quanto a seus papéis. Do ponto de vista institucional, a indisciplina pode ser vista como resposta à forma de organização escolar, às atitudes autoritárias de professores, ao descontentamento quanto ao cumprimento de papéis da escola e resistência à imposição de normas. Tudo isso, parece ter conduzido a relação professor-aluno a desembocar em sentimentos de frustração dos professores e dos alunos.</p> |
| <p>PAIVA, (2005).<br/>Mestrado -<br/>Universidade<br/>e Federal de<br/>Uberlândia</p>  | <p><b>Título:</b> (In)disciplina na escola e o processo de constituição de sujeitos no cotidiano da sala de aula.</p> <p><b>Objetivo:</b> Discutir como a disciplina ou indisciplina instaura-se numa sala de aula e constitui professores e alunos de 1ª série do Ensino Fundamental. Tendo em vista que a questão da (in)disciplina pode ser tratada por meio de diferentes enfoques, assumimos aqui o enfoque da Psicologia Histórico-Cultural.</p> <p><b>Método:</b> Utilizamos a observação participante como forma de construção dos dados, também fizemos entrevistas com a professora e com seus alunos e desenvolvemos com eles a técnica da autoscopia. Participamos do cotidiano de uma escola pública municipal em Uberlândia/MG, principalmente, do dia-a-dia da sala de aula de uma professora com seus alunos.</p> <p><b>Resultados:</b> Foi possível perceber que as ações da professora voltam-se em grande medida para a manutenção da disciplina em sala de aula. Verificamos que a organização institucional da Escola, bem como a relação entre professores e alunos, muitas vezes, não consegue fugir de uma lógica disciplinar, a relação professor-aluno-conhecimento tem sido marcada por um exercício de poder do docente em relação aos alunos. Ao mesmo tempo, a professora demonstra um jeito peculiar para lidar com a organização institucional da escola e com seus alunos, e as crianças, por sua vez, também criam mecanismos que escapam ao controle da professora. Suas ações particulares, por exemplo, o fazer escondido, ou a (re)apropriação das orientações feitas pelas professoras demonstram “artes de fazer” de sujeitos que se constituem no dia-a-dia da escola e da sala de aula.</p>  |
| <p>VIANA, (2005).<br/>Mestrado -<br/>Fundação<br/>Universidade<br/>e Federal do<br/>Piauí</p>  | <p><b>Título:</b> A afetividade entre docentes e discentes no enfrentamento das práticas de violência na escola.</p> <p><b>Objetivo:</b> Analisar a importância da afetividade na relação professor(a)-aluno(a) como elemento de enfrentamento das violências na escola. Os estudos de Wallon (1971) aparecem como suporte.</p> <p><b>Método:</b> Utilizamos questionários, entrevistas e observação participante para obtenção dos dados da pesquisa, instrumentais fundamentais nesse processo. As observações aconteceram em sala de aula, pátio, sala de professores, demais ambientes escolares e paradas de ônibus para captarmos o cotidiano das relações estabelecidas entre os atores escolares.</p> <p><b>Resultados:</b> Os resultados demonstram que a afetividade está presente nas relações entre os(as) participantes da comunidade escolar, já que engloba todos os sentimentos e emoções</p>  |

|  |   |
|--|---|
|  | do ser humano. Entretanto, se ignorarem situações de cunho afetivo tendem a suscitar ou agravar as violências na escola causando prejuízos para a instituição escolar e para a relação professor(a)-aluno(a).   |
| BISOGNIN, (2005).<br>Mestrado -<br>Universidad<br>e de Passo<br>Fundo    | <p><b>Título:</b> O vínculo na educação infantil: discutindo afetos e emoções.</p> <p><b>Objetivo:</b> Propor um diálogo entre os aspectos afetivos e cognitivos da aprendizagem. Para tanto, consistiu na análise e interpretação do vínculo que se instala entre professor e aluno e suas repercussões no gosto e no prazer pelas atividades da pré-escola.</p> <p><b>Método:</b> Os sujeitos da pesquisa foram duas professoras de Educação Infantil de duas diferentes instituições públicas de ensino e seus respectivos alunos, de um município do interior do estado do Rio Grande do Sul. Como estratégia de coleta de dados optou-se pela filmagem e observação, em diferentes espaços da escola, focalizando as interações entre a professora e os alunos durante as atividades, além da utilização de entrevistas individuais e semi-estruturadas.</p> <p><b>Resultados:</b> A análise dos dados, associada à revisão literária, evidenciou a importância da disposição dos alunos na sala de aula para facilitar o processo de interação, bem como a influência das interações primordiais, a afetividade, a subjetividade do professor, sua caminhada profissional e a qualidade de suas intervenções como agentes ativos das relações vinculares. Concluiu-se que o vínculo estabelecido entre professor e aluno pode interferir no gosto e no prazer do aluno pelas atividades da pré-escola.</p>  |
| LIBÓRIO, (2009).<br>Mestrado -<br>Universidad<br>e de Brasília           | <p><b>Título:</b> As interações professor-aluno e o clima para criatividade em sala de aula: possíveis relações.</p> <p><b>Objetivo:</b> Investigar a relação professor-aluno, visando compreender de que forma essas relações podem ser favorecedoras para um clima propício ou não à criatividade em sala de aula e, ainda, conhecer e analisar as concepções que os professores têm sobre relação professor-aluno, criatividade e clima favorável à criatividade.</p> <p><b>Método:</b> O estudo foi realizado com professores e alunos, da 5ª série, pertencentes à rede pública de ensino do Distrito Federal. A pesquisa foi dividida em duas etapas. Na primeira, foi realizado um estudo piloto junto a uma turma da 5ª série com vistas a adaptar a Escala Sobre Clima para Criatividade em Sala de Aula (Fleith &amp; Alencar, 2005). A segunda etapa da pesquisa, foi dividida em três momentos. Primeiro, a aplicação da Escala Adaptada junto aos alunos da 5ª série para verificarmos se havia diferenças e semelhanças significativas entre as turmas com relação ao clima para criatividade em sala. No segundo momento foram realizadas entrevistas, semi-estruturadas e individuais, com os professores para que fossem identificados o que eles pensavam acerca dos temas investigados, o que é criatividade, qual o papel da interação professor-aluno e o que é necessário para que se estabeleça um clima favorável à criatividade em sala. E no terceiro e último momento foram realizadas as observações de atividades em sala, com registro e gravação em vídeo, para identificação de qual era a natureza das interações professor-aluno que ocorriam no contexto da sala e quais estratégias eram utilizadas para favorecer a criatividade.</p> <p><b>Resultados:</b> Os resultados sugerem que existem graus diferentes no clima para criatividade nas turmas de 5ª série. As turmas que evidenciaram um clima mais favorável à criatividade, também, apresentaram, com mais frequência interações professor-aluno de sintonia, cooperação e domínio em comparação à de desconsideração. Com relação às concepções dos professores sobre os temas pesquisados e o clima para a criatividade, o que se observou é que o envolvimento e o preparo do professor parecem significar mais que suas concepções sobre os fenômenos</p> |
| SILVA, (2009)<br>Mestrado -<br>Universidad<br>e Federal de<br>Pernambuco | <p><b>Título:</b> A construção de vínculos na relação entre professores e alunos.</p> <p><b>Objetivo:</b> Baseando-se nas perspectivas histórico-relacional e semiótica das relações sociais, este estudo teve por objetivo investigar como professores e alunos constroem vínculos e quais as formas de vinculação construídas a partir da mediação de diferentes conteúdos curriculares.</p> <p><b>Método:</b> Foram utilizados registros audiovideográficos e de observações participantes de uma aula de matemática e uma aula de história em salas de 5ª série da rede pública de ensino, além de entrevistas individuais com os professores envolvidos.</p> <p><b>Resultados:</b> As análises mostraram que os processos de vinculação professor-aluno foram estabelecidos principalmente a partir de frames de controle, e pela mediação predominante de conteúdos não-centralmente curriculares em ambas as aulas, havendo algumas diferenças entre estas nos outros frames de vinculação e na forma como os interlocutores mediarão semioticamente as ações de vinculação.</p>   |
| OLIVEIRA,  | <b>Título:</b> A relação professor-aluno: traços culturais presentes na interação em sala de aula.  |

|  |  |
|--|--|
| (2009)<br>Mestrado –<br>PUC/São<br>Paulo               | <p><b>Objetivo:</b> Identificar, descrever e compreender, numa perspectiva cultural, os elementos presentes na relação professor-aluno dentro do espaço imediato de sala de aula de uma turma de sexta série de Ciclo II do Ensino Fundamental, em uma escola pública municipal de Barueri/SP, nas diferentes disciplinas curriculares. O embasamento teórico está centrado nos trabalhos desenvolvidos por Charlot, Snyders, Lahire, Pérez-Gómez, Gimeno- Sacristán, Lima e Vinão Frago.</p> <p><b>Método:</b> Observação sistemática das rotinas de sala de aula, para registrar ações e reações de professores e alunos e apreender o que está presente nesse campo de tensões, e entrevistas semi-estruturadas, realizadas com 06 professores (um de cada componente curricular) e 31 alunos. Para a coleta de dados, realizada no ano de 2008, em uma escola pública municipal da cidade de Barueri foram construídos e previamente testados, um protocolo de observação e dois roteiros de entrevistas semi-estruturadas (para professores e alunos).</p> <p><b>Resultados:</b> Os resultados apontam para um conflito cultural, considerado a partir da condição sociocultural dos sujeitos e das posições que assumem diante das diferentes disciplinas. O estudo revela ainda que, de acordo com essa condição, professores e alunos assumem posições opostas, o que reforça um quadro de fracasso escolar, nunca avaliado a partir de suas causas, mas por ideologias que consideram o aspecto cultural como “falta” e não como “diferença”.</p>   |
| FUMO,<br>(2009)<br>Mestrado –<br>UFSCAR/Sã<br>o Carlos | <p><b>Título:</b> Habilidades sociais acadêmicas de crianças com alto e baixo desempenho acadêmico na interação com o professor.</p> <p><b>Objetivo:</b> Identificar, a partir das classes de habilidades sociais acadêmicas, os padrões comportamentais dos alunos com baixo e com alto desempenho acadêmico nas interações sociais com o professor, investigando como as prováveis diferenças qualitativas nos padrões de interação se configuram em uma amostra ampliada.</p> <p><b>Método:</b> Participaram da pesquisa 41 alunos com baixo desempenho acadêmico (GBD) e 44 alunos com alto desempenho acadêmico (GAD) que cursavam de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental I na rede pública. Foram realizadas filmagens em contexto natural de sala de aula para avaliar os padrões comportamentais dos alunos ao interagir com o professor e para avaliar o repertório de habilidades sociais das crianças foi utilizado o Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais (SSRS-BR) na versão de auto-avaliação e avaliação pelo professor. As filmagens foram analisadas por meio de observações a partir de um sistema de classes de habilidades sociais acadêmicas e o SSRS-BR foi analisado a partir dos critérios estabelecidos pelo próprio instrumento. O tratamento dos dados incluiu análises estatísticas descritiva e inferencial.</p> <p><b>Resultados:</b> Sobre os padrões comportamentais dos alunos ao interagir com o professor, os principais resultados foram: (a) há diferenças entre as classes de habilidades sociais acadêmicas mais frequentemente apresentadas pelo GBD e pelo GAD; (b) poucas classes de habilidades sociais acadêmicas apresentaram diferenças estatísticas significativas em relação ao gênero e à demanda acadêmica; (c) nenhuma classe de habilidades sociais acadêmicas apresentou diferença estatística significativa em relação à série. Sobre as habilidades sociais os principais resultados foram: (a) o GAD apresentou desempenho dentro da média na auto-avaliação e na avaliação do professor; (b) o GBD, na auto-avaliação apresentou desempenho dentro da média e na avaliação do professor abaixo da média; (c) na auto-avaliação e na avaliação do professor não foram encontradas diferenças estatísticas significativas entre as séries tanto no GBD como no GAD; (d) foi encontrada diferença estatística significativa entre o gênero em alguns fatores do SSRS-BR no GBD e no GAD. Os resultados mostram que há diferença entre os padrões comportamentais dos alunos com baixo e com alto desempenho acadêmico na interação com o professor, assim como, há diferenças entre o repertório de habilidades sociais desses dois grupos de alunos. Embora essas diferenças não possam ser afirmadas como determinantes de suas dificuldades acadêmicas, certamente não podem ser ignoradas como condição presente que agrava as possibilidades de desenvolvimento dos alunos no contexto escolar</p> |
| LUCCHESI,<br>(2010)<br>Mestrado –<br>UNESP/Bau<br>ru   | <p><b>Título:</b> Interação Professor-Aluno, Conteúdo e Estratégias de Ensino em aulas de Educação Física nas séries iniciais do Ensino Fundamental.</p> <p><b>Objetivo:</b> analisar interações professor-aluno em aulas de Educação Física nas séries iniciais do Ensino Fundamental e o concomitante processo segregativo e/ou de implicações que há por detrás das mesmas.</p> <p><b>Método:</b> observação naturalística com a utilização de filmagem, além de entrevista semi-estruturada realizada com professores utilizando uma abordagem qualiquantitativa em três instituições de ensino públicas localizadas no município de Bauru/ SP, envolvendo 4</p>   |

|   |  |
|---|--|
|   | <p>docentes, um para cada seriação.</p> <p><b>Resultados:</b> A docente de primeira série mostrou-se atento e mais rígido a ratificar uma padronização de condutas para suas aulas, desde início e saída de alunos, como também técnicas de obtenção de silêncio e especificação de conteúdos. O docente da segunda série optou por uma conduta menos rígida, privilegiando o lúdico, sem obrigatoriedade de participação e enaltecendo o diálogo. Na terceira série, a professora se destacou por alto índice de manifestações emocionais e âmbito afetivo, por último, a professora de quarta série privilegiou instruções claras e objetivas, além da constante avaliação positiva como feedback aos alunos. Com a presente pesquisa foi possível identificar ações exitosas e práticas diversificadas, inclusive coercitivas, passíveis de mudança por parte dos docentes em seus contextos de ensino.</p>   |
| BRASILEIRO (2012)<br>Doutorado – PUC-MG                           | <p><b>Título:</b> A emoção na sala de aula: impactos na interação professor/aluno/objeto de ensino</p> <p><b>Objetivo:</b> investigar as emoções mais recorrentes nas interações em sala de aula e como elas interferem no funcionamento das atividades didáticas propostas.</p> <p><b>Método:</b> A metodologia baseada na pesquisa etnográfica foi escolhida para possibilitar as condições necessárias para olhar o objeto sob múltiplos ângulos. Para isso, utilizei-me de quatro instrumentos de pesquisa na geração/captação de dados: roteiro de observação de campo, questionário, filmagem e autoconfrontação. A pesquisa de campo ocorreu em duas turmas de uma mesma escola de Ensino Fundamental, situada em Belo Horizonte. Para a análise do discurso, foram selecionadas unidades de sequência interacional e nelas verificados: o discurso verbal e as pistas contextuais (alterações de posturas e movimentos corporais, ritmos, tons e sobreposições de vozes, mudanças nos olhares e nas expressões faciais, posicionamento e natureza dos participantes, enquadres e footings).</p> <p><b>Resultados:</b> Essa análise minuciosa possibilitou a estruturação de quatorze Tópicos da Emoção na Interação em Sala de Aula, as quais são baseadas em emoções positivas e negativas. As tópicos negativas foram relacionadas a desânimo, vergonha, agressividade, embaraço, abatimento, frustração e desrespeito, prejudicando o engajamento dos alunos na aula. As tópicos positivas foram vinculadas a interesse, entusiasmo, prazer, satisfação e envolvimento, possibilitando um ambiente propício à construção do conhecimento e ao sucesso da aula.</p>  |
| GUIMARÃES (2012)<br>Mestrado – Universidad e Católica de Brasília | <p><b>Título:</b> Expressão da criatividade de estudantes de uma escola pública do Distrito Federal e prática pedagógica: uma relação possível</p> <p><b>Objetivo:</b> analisar relações entre a prática docente e a expressão da criatividade de estudantes, tendo como foco as interações professor-aluno, em uma sala de aula, no contexto do Ensino Fundamental, a partir da abordagem Sociocultural Construtivista.</p> <p><b>Método:</b> A metodologia utilizada foi a qualitativa e os principais instrumentos utilizados foram a entrevista semiestruturada, a conversação, as observações e as oficinas em sala de aula. Participaram do estudo uma professora regente do 5º ano, indicada pela direção de uma escola pública do Distrito Federal, a partir da leitura dos elementos que avaliam medidas promotoras da criatividade em sala de aula, propostos por Neves-Pereira (2007). Além da docente, os 30 estudantes matriculados em sua turma também participaram da pesquisa. Neste estudo, o estudante é visto como alguém potencialmente criativo, e a prática pedagógica como um contexto que pode potencializar ou inibir a expressão da criatividade dos alunos.</p> <p><b>Resultados:</b> Os resultados obtidos revelaram que há relação entre a atuação docente e a expressão da criatividade de estudantes; que a ação da professora regente é intencional, voltada para a expressão criativa de seus alunos; e que a concepção que ela tem sobre o tema, mesmo não sendo sistematizada, influencia na sua prática pedagógica, criando um contexto favorável à expressão da criatividade dos estudantes. Além disso, observou-se que uma escola que constrói ações pedagógicas em conjunto com o professor, dando ao aluno um papel ativo no processo de ensino-aprendizagem, tem maiores possibilidades de criar contextos favoráveis à expressão da sua criatividade.</p> |
| CANTARELLI (2012)<br>Mestrado UFSM                                | <p><b>Título:</b> A linguagem como forma de violência na relação professor - aluno em sala de aula</p> <p><b>Objetivo:</b> investigar como a linguagem utilizada pelo professor (a) em sala de aula pode ser compreendida como uma forma de violência praticada por esse (a) em relação a seus alunos. Bem como, identificar qual a compreensão do professor (a) sobre a utilização da linguagem como uma forma de violência exercida por ele(a) em relação aos seus alunos(as); e, verificar quais as significações construídas pelos alunos em relação à linguagem utilizada pelo seu professor(a) em sala de aula.</p> <p><b>Método:</b> A metodologia adotada apresenta uma abordagem qualitativa, sob a perspectiva de</p>  |



|   |  |
|---|--|
|   | <p>um estudo de caso, com uma Professora do 3º ano do ensino fundamental e seus respectivos alunos. A pesquisa foi realizada em uma escola estadual de educação básica situada na região centro do Estado do Rio Grande do Sul. A coleta de dados foi realizada por meio de observações diretas na sala de aula, sendo registrados no diário de campo, e em entrevista semiestruturada com a professora da turma e seus alunos.</p> <p><b>Resultados:</b> Com base nas análises dos dados conclui-se que: o modo como a linguagem é utilizada pelo professor, conscientemente ou não, pode ser entendida como uma forma de violência; e, os alunos percebem a utilização da linguagem também como uma forma de violência praticada pelos seus professores; porém, para os professores a linguagem utilizada não é percebida como uma forma de violência quando praticada pelos mesmos. Pois, ela serve para "moldar" o comportamento dos alunos, impor limites; ou seja, para que se transformem em "pessoas educadas". Agir assim é preciso, necessário, aceitável e; portanto, normal. Palavras-chave: Relação professor- aluno; sala de aula; linguagem; violências.</p>  |
| PASSOS<br>(2012)<br>Doutorado -<br>UFES | <p><b>Título:</b> O Relacionamento Professor-Aluno e o Bullying no Ensino Fundamental</p> <p><b>Objetivo:</b> investigar o papel da relação professor-aluno na ocorrência de situações de conflitos envolvendo alunos.</p> <p><b>Método:</b> Participaram deste estudo 124 alunos do 7º ano do Ensino Fundamental de três escolas da rede particular de Recife (PE). Os estudantes foram convidados a escreverem uma redação sobre "Violência Escolar", e em seguida preenchiam um questionário sobre o relacionamento com colegas e com dois professores – com Bom Relacionamento e com Relacionamento Difícil.</p> <p><b>Resultados:</b> A análise temática das redações aponta que a maioria dos alunos se referiu diretamente a prática de bullying ao dissertar sobre violência escolar. Tal prática também foi abordada de forma indireta, sem fazer referência explícita ao termo bullying. Alguns alunos se declararam alvos/vítimas de bullying, e outros afirmaram ter presenciado tal prática. A análise dos questionários evidenciou as formas de envolvimento em bullying e aspectos do relacionamento professor-aluno. A análise estatística correlacional apontou ligação entre alunos autores/agressores a aspectos negativos do relacionamento com professores. Os resultados possibilitam para maior compreensão da influência das relações interpessoais no contexto escolar.</p> |

Quadro - Dissertações e Teses Nacionais selecionadas sobre interação professor-aluno.

## ANEXO B

Itens da STRS utilizados no estudo de Abreu-Lima, Cadima e Silva (2008).

1. Tenho uma relação terna e calorosa com esta criança.
2. Esta criança e eu parecemos estar sempre em conflito.
3. Quando está preocupada, esta criança procura-me para obter conforto.
4. Esta criança sente-se desconfortável com as minhas demonstrações físicas de afeto ou toque.
5. Esta criança valoriza a sua relação comigo.
6. Quando lhe chamo a atenção, esta criança parece ficar magoada ou envergonhada.
7. Esta criança mostra orgulho quando a elogio.
8. Esta criança reage intensamente quando se separa de mim.
9. Esta criança partilha espontaneamente informação sobre si própria.
10. Esta criança é demasiado dependente de mim.
11. Esta criança facilmente se zanga comigo.
12. Esta criança tenta agradar-me.
13. Esta criança sente/acha que a trato de forma injusta.
14. Esta criança solicita a minha ajuda mesmo quando não precisa dela.
15. É fácil estar em sintonia com o que esta criança está a sentir.
16. Esta criança vê-me como uma fonte de crítica e castigo.
17. Esta criança mostra mágoa ou ciúmes quando estou junto de outra criança.
18. Esta criança fica zangada ou resiste, depois de ter sido disciplinada.
19. Quando se está a portar mal, esta criança reage bem ao meu olhar ou tom de voz.
20. Lidar com esta criança consome a minha energia.
21. Noto que esta criança imita a minha maneira de ser e de agir.
22. Quando esta criança está de mau humor, sei que vai ser um dia longo e difícil.
23. O que esta criança sente por mim é imprevisível ou pode mudar repentinamente.
24. Apesar de todo o meu esforço, sinto-me desconfortável com a forma como eu e esta criança nos relacionamos.
25. Esta criança lamenta-se ou choraminga quando quer algo de mim.
26. Esta criança é esquiva e manipuladora comigo.
27. Esta criança partilha abertamente os seus sentimentos e experiências comigo.
28. As interações que tenho com esta criança fazem-me sentir competente e confiante.

## ANEXO C



Universidade Federal do Paraná  
Setor de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação - Doutorado

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

## Autorização para a participação da diretora

**Pesquisa:** “Construção e análise de parâmetros psicométricos do Inventário de Estilos de Liderança de Professores”.

**Pesquisadora:** Ana Priscila Batista – Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – UFPR e docente do Departamento de Psicologia - UNICENTRO.

**Orientadora:** Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Lidia Natalia Dobrianskyj Weber – Orientadora e Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação - UFPR.

**1. Natureza da pesquisa:** Os alunos da sua Escola são convidados a participar desta pesquisa, que tem como finalidade elaborar e analisar evidências de validade e precisão de um instrumento que identifique os estilos de liderança de professores de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental.

**2. Participantes da pesquisa:** Crianças de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental.

**3. Envolvimento na pesquisa:** Ao participar deste estudo você deve permitir que os alunos da sua Escola respondam ao Inventário de Estilos de Liderança de Professores (IELP), instrumento construído pela pesquisadora durante o desenvolvimento da presente pesquisa, com a finalidade de identificar os estilos de liderança de professores de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental. A aplicação do instrumento será feita de forma coletiva, em uma sala de aula da própria escola, durante o horário da aula. No início da aplicação, as crianças serão informadas sobre a pesquisa, a garantia da confidencialidade dos dados e o caráter voluntário da participação. O tempo necessário para o preenchimento será de, aproximadamente, 30 minutos. Sempre que quiser você poderá pedir mais informações sobre a pesquisa. Poderá entrar em contato com a pesquisadora (anapri\_psi@hotmail.com) ou com a orientadora da pesquisa Dr<sup>ª</sup> Lidia Weber ([lidia@ufpr.br](mailto:lidia@ufpr.br)).

**4. Riscos e desconforto:** Os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme a Resolução No. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos utilizados oferece riscos à sua dignidade e/ou dos seus alunos. Você poderá desistir que a pesquisa seja realizada em sua escola em qualquer momento, sem nenhum prejuízo. Caso ocorram problemas ou desconfortos emocionais, a pesquisadora se compromete a prover meios para repará-los por meio de encaminhamento a Clínica-Escola de Psicologia da Universidade Estadual do Centro-Oeste- UNICENTRO, sendo o tratamento gratuito.

**5. Confidencialidade:** Os resultados desta pesquisa serão submetidos à publicação, mas a identidade dos participantes será mantida em absoluto sigilo.

**6. Pagamento:** Você e os alunos não terão nenhum tipo de despesa por participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação, que será voluntária. Após a conclusão, a pesquisadora se compromete a apresentar os resultados à escola.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para que os alunos da sua Escola participem desta pesquisa. Portanto, preencha os itens que seguem:

## CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto interesse de que os alunos da minha Escola participem da pesquisa.

Nome da diretora: \_\_\_\_\_

Nome da Escola: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Irati, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de 20\_\_

## ANEXO D



Universidade Federal do Paraná  
Setor de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação - Doutorado

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

## Autorização para a participação da professora

**Pesquisa:** “Construção e análise de parâmetros psicométricos do Inventário de Estilos de Liderança de Professores”.

**Pesquisadora:** Ana Priscila Batista – Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – UFPR e docente do Departamento de Psicologia - UNICENTRO.

**Orientadora:** Profª Drª Lidia Natalia Dobrianskyj Weber – Orientadora e Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação - UFPR.

**1. Natureza da pesquisa:** Os alunos da sua sala de aula são convidados a participar desta pesquisa, que tem como finalidade elaborar e analisar evidências de validade e precisão de um instrumento que identifique os estilos de liderança de professores de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental.

**2. Participantes da pesquisa:** Crianças de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental.

**3. Envolvimento na pesquisa:** Ao participar deste estudo você deve permitir que os alunos da sua sala de aula respondam ao Inventário de Estilos de Liderança de Professores (IELP), instrumento construído pela pesquisadora durante o desenvolvimento da presente pesquisa, com a finalidade de identificar os estilos de liderança de professores de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental. A aplicação do instrumento será feita de forma coletiva, em uma sala de aula da própria escola em que a criança estuda, durante o horário da aula. No início da aplicação, as crianças serão informadas sobre a pesquisa, a garantia da confidencialidade dos dados e o caráter voluntário da participação. O tempo necessário para o preenchimento será de, aproximadamente, 30 minutos. Sempre que quiser você poderá pedir mais informações sobre a pesquisa. Poderá entrar em contato com a pesquisadora (anapri\_psi@hotmail.com) ou com a orientadora da pesquisa Drª Lidia Weber ([lidia@ufpr.br](mailto:lidia@ufpr.br)).

**4. Riscos e desconforto:** Os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme a Resolução No. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos utilizados oferece riscos à sua dignidade e/ou dos seus alunos. Sendo que você poderá desistir que a pesquisa seja feita em sua sala de aula em qualquer momento, sem nenhum prejuízo. Caso ocorram problemas ou desconfortos emocionais, a pesquisadora se compromete a prover meios para repará-los por meio de encaminhamento a Clínica-Escola de Psicologia da Universidade Estadual do Centro-Oeste- UNICENTRO, sendo o tratamento gratuito.

**5. Confidencialidade:** Os resultados desta pesquisa serão submetidos à publicação, mas a identidade dos participantes será mantida em absoluto sigilo.

**6. Pagamento:** Você e seus alunos não terão nenhum tipo de despesa por participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação, que será voluntária. Após a conclusão, a pesquisadora se compromete a apresentar os resultados à escola.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para que seus alunos participem desta pesquisa. Portanto, preencha os itens que seguem:

## CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto interesse de que meus alunos da minha sala de aula participem da pesquisa.

Nome: \_\_\_\_\_

Nome da Escola: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Irati, \_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de 20\_\_

## ANEXO E



Universidade Federal do Paraná  
Setor de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação - Doutorado

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**  
**Autorização para a participação da criança**

**Pesquisa:** “Construção e análise de parâmetros psicométricos Inventário de Estilos de Liderança de Professores”.

**Pesquisadora:** Ana Priscila Batista – Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – UFPR e docente do Departamento de Psicologia - UNICENTRO.

**Orientadora:** Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Lidia Natalia Dobrianskyj Weber – Orientadora e Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação - UFPR.

**1. Natureza da pesquisa:** Seu/sua filho(a) são convidados a participar desta pesquisa, que tem como finalidade elaborar e analisar evidências de validade e precisão de um instrumento que identifique os estilos de liderança de professores de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental.

**2. Participantes da pesquisa:** Crianças de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental.

**3. Envolvimento na pesquisa:** Ao participar deste estudo você deve permitir que seu/sua filho(a) responda ao Inventário de Estilos de Liderança de Professores (IELP), instrumento construído pela pesquisadora durante o desenvolvimento da presente pesquisa, com a finalidade de identificar os estilos de liderança de professores de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental. A aplicação do instrumento será feita de forma coletiva, em uma sala de aula da própria escola em que a criança estuda, durante o horário da aula. No início da aplicação, as crianças serão informadas sobre a pesquisa, a garantia da confidencialidade dos dados e o caráter voluntário da participação. As aplicações serão conduzidas pela pesquisadora. O tempo necessário para o preenchimento será de, aproximadamente, 30 minutos. Sempre que quiser você poderá pedir mais informações sobre a pesquisa. Poderá entrar em contato com a pesquisadora (anapri\_psi@hotmail.com) ou com a orientadora da pesquisa Dr<sup>ª</sup> Lidia Weber ([lidia@ufpr.br](mailto:lidia@ufpr.br)).

**4. Riscos e desconforto:** Os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme a Resolução No. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos utilizados oferece riscos à sua dignidade e/ou do(a) seu/sua filho(a). Sendo que você poderá desistir da pesquisa em qualquer momento sem nenhum prejuízo. Caso ocorram problemas ou desconfortos emocionais, a pesquisadora se compromete a prover meios para repará-los por meio de encaminhamento a Clínica-Escola de Psicologia da Universidade Estadual do Centro-Oeste- UNICENTRO, sendo o tratamento gratuito.

**5. Confidencialidade:** Os resultados desta pesquisa serão submetidos à publicação, mas a identidade dos participantes será mantida em absoluto sigilo.

**6. Pagamento:** Você e seu/sua filho(a) não terão nenhum tipo de despesa por participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação, que será voluntária. Após a conclusão, a pesquisadora se compromete a apresentar os resultados à escola.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para que seu/sua filho(a) participe desta pesquisa. Portanto, preencha os itens que seguem:

**CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto interesse de que meu/minha filho(a) participe da pesquisa.

Nome do responsável: \_\_\_\_\_

Nome da criança: \_\_\_\_\_

Assinatura do responsável: \_\_\_\_\_

Irati, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de 20\_\_

## ANEXO F

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO  
CENTRO OESTE - UNICENTRO



**Título da Pesquisa:** Construção e análise de parâmetros psicométricos do Inventário de Estilos de Liderança de Professores

**Pesquisador:** Ana Priscila Batista

**Versão:** 1

**CAAE:** 12346113.7.0000.0106

**Instituição Proponente:** Universidade Estadual do Centro Oeste - UNICENTRO

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Número do Parecer:** 247.389

**Data da Relatoria:** 16/04/2013

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Está bem estrutura e clara, com objetivos interessantes.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Todos os termos estão apresentados e adequados para a realização da pesquisa, sem ferir as questões éticas.

**Recomendações:**

Sem recomendações

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Sem pendências

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Avaliação da CONEP:**

Não

**Considerações Finais a critério do CEP:**

APROVADO

Em atendimento à Resolução 196/96-CNS-MS, deverá ser encaminhado ao CEP o relatório parcial assim que tenha transcorrido um ano da pesquisa e final em até trinta dias após o término da pesquisa. Qualquer alteração no projeto deverá ser encaminhada para análise deste Comitê.

GUARAPUAVA, 16 de Abril de 2013

---

Assinado por:  
Sueli Godoi  
(Coordenador)

**ANEXOG**  
**INVENTÁRIO DE ESTILOS DE LIDERANÇA DE PROFESSORES – IELP**

**Caro(a) participante:** A sua ajuda é muito importante para essa pesquisa sobre o relacionamento entre professora e alunos, mas você só participa se quiser e pode desistir a qualquer momento. Por favor, responda sinceramente todos os itens, sem deixar nenhum em branco. Não existem respostas certas ou erradas! Você não precisa escrever seu nome e ninguém, além das pesquisadoras, saberá suas respostas.

Idade: \_\_\_\_\_ Gênero: ( ) feminino ( ) masculino

Escola: \_\_\_\_\_

Ano escolar: ( ) 4º ( ) 5º Município: \_\_\_\_\_

Responda abaixo sobre sua professora atual, aquela que passa a maior parte do tempo com a sua turma. Caso seja homem, considere “o professor”. Ao lado de cada frase, marque com um X no quadrinho que melhor representa o quanto ela se comporta da forma descrita. Mesmo que uma situação nunca tenha acontecido, responda como você acha que ela agiria. Veja um exemplo de como responder a seguir.

**Exemplo:**

| Item                                     | Nunca ou Quase Nunca | Às Vezes | Sempre ou Quase Sempre |
|--|----------------------|----------|------------------------|
| 1 Minha mãe se preocupa com minhas notas |                      |          | X                      |

| Itens  | Nunca ou Quase Nunca | Às Vezes | Sempre ou Quase Sempre |
|--|----------------------|----------|------------------------|
| 1. Minha professora é alegre   |                      |          |                        |
| 2. Quando uma pessoa vem na sala de aula, minha professora fala mal dos alunos na frente de todos  |                      |          |                        |
| 3. Minha professora diz como os alunos devem fazer uma atividade                                   |                      |          |                        |
| 4. Minha professora ameaça os alunos para eles fazerem o que ela quer                              |                      |          |                        |
| 5. Minha professora faz carinho nos alunos   |                      |          |                        |
| 6. Minha professora diz quais são as regras na sala de aula  |                      |          |                        |
| 7. Minha professora elogia quando os alunos acertam um exercício                                   |                      |          |                        |
| 8. Minha professora não dá importância quando um aluno tenta fazer algo certo                      |                      |          |                        |
| 9. Minha professora fala para os alunos melhorarem suas notas                                      |                      |          |                        |
| 10. Minha professora cobra que os alunos cumpram as regras   |                      |          |                        |
| 11. Minha professora humilha os alunos   |                      |          |                        |
| 12. Minha professora elogia quando os alunos tiram boas notas                                      |                      |          |                        |
| 13. Minha professora diz quais são as regras da escola   |                      |          |                        |
| 14. Minha professora deixa de castigo a turma toda por causa do mau comportamento de poucos alunos |                      |          |                        |
| 15. Minha professora diz que um aluno é melhor do que o outro                                      |                      |          |                        |

| <b>Itens</b>   | <b>Nunca<br/>ou<br/>Quase<br/>Nunca</b> | <b>Às<br/>Vezes</b> | <b>Sempre<br/>ou<br/>Quase<br/>Sempre</b> |
|--|---|---------------------|---|
| 16. Minha professora elogia quando os alunos se comportam bem  |   |                     |   |
| 17. Minha professora usa força para fazer os alunos obedecerem (por exemplo, segurar forte no braço, bater a mão na mesa, jogar coisas nos alunos) |   |                     |   |
| 18. Quando tem uma apresentação na escola, minha professora pede para os alunos participarem   |   |                     |   |
| 19. Minha professora diz para os alunos se alimentarem bem   |   |                     |   |
| 20. Minha professora explica que seguir as regras é importante   |   |                     |   |
| 21. Minha professora manda bilhetinho para os pais por qualquer comportamento que ela acha errado dos alunos                                       |   |                     |   |
| 22. Minha professora elogia quando os alunos se comportaram bem enquanto ela não estava na sala de aula  |   |                     |   |
| 23. Minha professora culpa um aluno sem saber o que aconteceu de verdade   |   |                     |   |
| 24. Minha professora explica o que acontece com quem segue as regras   |   |                     |   |
| 25. Minha professora se dá muito bem com os alunos   |   |                     |   |
| 26. Minha professora parece sentir raiva dos alunos  |   |                     |   |
| 27. Minha professora faz algumas aulas em outros lugares, fora da sala de aula   |   |                     |   |
| 28. Minha professora diz o que vai acontecer se um aluno não obedecer a regra  |   |                     |   |
| 29. Minha professora fala coisas dos alunos que eles não gostam  |   |                     |   |
| 30. Minha professora fica de mau humor   |   |                     |   |
| 31. Minha professora se preocupa quando tem algum aluno doente   |   |                     |   |
| 32. Quando um aluno está com um comportamento estranho, minha professora tenta saber o que aconteceu   |   |                     |   |
| 33. Minha professora obedece às regras da escola   |   |                     |   |
| 34. Quando os alunos erram um exercício, minha professora faz eles se sentirem mal   |   |                     |   |
| 35. Minha professora elogia quando os alunos se comportam como diz a regra   |   |                     |   |
| 36. Minha professora pergunta o que os alunos fazem quando estão em casa   |   |                     |   |
| 37. Quando a atividade é em grupo, minha professora diz que todos têm que participar   |   |                     |   |
| 38. Minha professora combina com os alunos algumas regras  |   |                     |   |



| <b>Itens</b>   | <b>Nunca<br/>ou<br/>Quase<br/>Nunca</b> | <b>Às<br/>Vezes</b> | <b>Sempre<br/>ou<br/>Quase<br/>Sempre</b> |
|--|---|---------------------|---|
| 39. Minha professora tenta saber quais atividades os alunos fazem fora da escola                               |   |                     |   |
| 40. Minha professora grita   |   |                     |   |
| 41. Quando um aluno não obedeceu a regra, minha professora cumpre com o que disse que iria acontecer           |   |                     |   |
| 42. Minha professora pergunta o que os alunos fizeram nas férias   |   |                     |   |
| 43. Minha professora olha com “cara feia” quando o aluno está fazendo qualquer barulho                         |   |                     |   |
| 44. Minha professora fica brava quando ela está explicando uma matéria e os alunos perguntam sobre outra coisa |   |                     |   |
| 45. Minha professora procura saber o que aconteceu quando alguém falta aula                                    |   |                     |   |
| 46. Minha professora cobra as tarefas de casa  |   |                     |   |
| 47. Minha professora fica irritada por qualquer coisa que os alunos façam                                      |   |                     |   |
| 48. Minha professora tenta ajudar quando um aluno fala que está com problemas na matéria                       |   |                     |   |
| 49. Minha professora castiga quem não faz a tarefa   |   |                     |   |
| 50. Minha professora tenta ajudar quando um aluno fala que está com problemas em casa                          |   |                     |   |
| 51. Minha professora fala para a turma toda quem tirou as melhores e as piores notas                           |   |                     |   |
| 52. Quando muda de atividade, minha professora explica o que os alunos devem fazer                             |   |                     |   |
| 53. Minha professora deixa que os colegas xinguem um aluno   |   |                     |   |
| 54. Minha professora pede para os alunos estudarem   |   |                     |   |
| 55. Minha professora explica de novo quando os alunos prestam a atenção, mas não entendem a matéria            |   |                     |   |
| 56. Minha professora fala palavrões  |   |                     |   |
| 57. Minha professora fala para os alunos serem bem educados  |   |                     |   |
| 58. Minha professora tira sarro dos alunos   |   |                     |   |
| 59. Minha professora gosta quando os alunos se interessam por uma matéria nova                                 |   |                     |   |
| 60. Minha professora pede que os alunos sejam organizados com seus materiais                                   |   |                     |   |
| 61. Minha professora presta atenção na opinião dos alunos  |   |                     |   |
| 62. Minha professora olha se os alunos estão realizando as atividades que ela passou durante a aula            |   |                     |   |

| <b>Itens</b>   | <b>Nunca<br/>ou<br/>Quase<br/>Nunca</b> | <b>Às<br/>Vezes</b> | <b>Sempre<br/>ou<br/>Quase<br/>Sempre</b> |
|--|---|---------------------|---|
| 63. Para a minha professora, todos os alunos são importantes   |   |                     |   |
| 64. Minha professora chama a diretora para resolver qualquer problema  |   |                     |   |
| 65. Minha professora não faz nada quando os alunos estão brigando  |   |                     |   |
| 66. Minha professora gosta dos alunos  |   |                     |   |
| 67. Minha professora pede para os alunos estudarem mais quando as notas estão ruins  |   |                     |   |
| 68. Minha professora tira o recreio ou a aula de educação física dos alunos por qualquer comportamento deles que ela acha errado |   |                     |   |
| 69. Minha professora pede para os alunos fazerem bem feito as tarefas  |   |                     |   |
| 70. Minha professora fala mal dos alunos   |   |                     |   |

Obrigada!

**ANEXO H**  
**INVENTÁRIO DE ESTILOS DE LIDERANÇA DE PROFESSORES – IELP**

**Caro(a) participante:** A sua ajuda é muito importante para essa pesquisa sobre o relacionamento entre professora e alunos, mas você só participa se quiser e pode desistir a qualquer momento. Por favor, responda sinceramente todos os itens, sem deixar nenhum em branco. Não existem respostas certas ou erradas! Você não precisa escrever seu nome e ninguém, além das pesquisadoras, saberá suas respostas.

Idade: \_\_\_\_\_ Gênero: ( ) feminino ( ) masculino Ano escolar: ( ) 4º ( ) 5º

Escola: \_\_\_\_\_ Município: \_\_\_\_\_

Responda abaixo sobre sua professora atual, aquela que passa a maior parte do tempo com a sua turma. Caso seja homem, considere “o professor”. Ao lado de cada frase, marque com um X no quadrinho que melhor representa o quanto ela se comporta da forma descrita. Mesmo que uma situação nunca tenha acontecido, responda como você acha que ela agiria. Veja um exemplo de como responder a seguir.

**Exemplo:**

| Item                                     | Nunca<br>ou<br>Quase<br>Nunca | Às<br>Vezes | Sempre<br>ou<br>Quase<br>Sempre |
|--|-------------------------------|-------------|---------------------------------|
| 1 Minha mãe se preocupa com minhas notas |                               |             | X                               |

| Itens  | Nunca<br>ou<br>Quase<br>Nunca | Às<br>Vezes | Sempre<br>ou<br>Quase<br>Sempre |
|--|-------------------------------|-------------|---------------------------------|
| 1. Minha professora é alegre   |                               |             |                                 |
| 2. Quando uma pessoa vem na sala de aula, minha professora fala mal dos alunos na frente de todos  |                               |             |                                 |
| 3. Minha professora faz carinho nos alunos   |                               |             |                                 |
| 4. Minha professora diz quais são as regras na sala de aula  |                               |             |                                 |
| 5. Minha professora elogia quando os alunos acertam um exercício   |                               |             |                                 |
| 6. Minha professora cobra que os alunos cumpram as regras  |                               |             |                                 |
| 7. Minha professora humilha os alunos  |                               |             |                                 |
| 8. Minha professora elogia quando os alunos tiram boas notas   |                               |             |                                 |
| 9. Minha professora diz quais são as regras da escola  |                               |             |                                 |
| 10. Minha professora diz que um aluno é melhor do que o outro  |                               |             |                                 |
| 11. Minha professora elogia quando os alunos se comportam bem  |                               |             |                                 |
| 12. Minha professora usa força para fazer os alunos obedecerem (por exemplo, segurar forte no braço, bater a mão na mesa, jogar coisas nos alunos) |                               |             |                                 |
| 13. Quando tem uma apresentação na escola, minha professora pede para os alunos participarem   |                               |             |                                 |

| <b>Itens</b>   | <b>Nunca<br/>ou<br/>Quase<br/>Nunca</b> | <b>Às<br/>Vezes</b> | <b>Sempre<br/>ou<br/>Quase<br/>Sempre</b> |
|--|---|---------------------|---|
| 14. Minha professora diz para os alunos se alimentarem bem   |   |                     |   |
| 15. Minha professora explica que seguir as regras é importante   |   |                     |   |
| 16. Minha professora manda bilhetinho para os pais por qualquer comportamento que ela acha errado dos alunos |   |                     |   |
| 17. Minha professora elogia quando os alunos se comportaram bem enquanto ela não estava na sala de aula      |   |                     |   |
| 18. Minha professora culpa um aluno sem saber o que aconteceu de verdade                                     |   |                     |   |
| 19. Minha professora explica o que acontece com quem segue as regras   |   |                     |   |
| 20. Minha professora se dá muito bem com os alunos   |   |                     |   |
| 21. Minha professora parece sentir raiva dos alunos  |   |                     |   |
| 22. Minha professora diz o que vai acontecer se um aluno não obedecer a regra                                |   |                     |   |
| 23. Minha professora fala coisas dos alunos que eles não gostam  |   |                     |   |
| 24. Minha professora fica de mau humor   |   |                     |   |
| 25. Minha professora se preocupa quando tem algum aluno doente   |   |                     |   |
| 26. Quando um aluno está com um comportamento estranho, minha professora tenta saber o que aconteceu         |   |                     |   |
| 27. Quando os alunos erram um exercício, minha professora faz eles se sentirem mal                           |   |                     |   |
| 28. Minha professora elogia quando os alunos se comportam como diz a regra                                   |   |                     |   |
| 29. Minha professora pergunta o que os alunos fazem quando estão em casa                                     |   |                     |   |
| 30. Quando a atividade é em grupo, minha professora diz que todos têm que participar                         |   |                     |   |
| 31. Minha professora combina com os alunos algumas regras  |   |                     |   |
| 32. Minha professora tenta saber quais atividades os alunos fazem fora da escola                             |   |                     |   |
| 33. Minha professora grita   |   |                     |   |
| 34. Minha professora pergunta o que os alunos fizeram nas férias   |   |                     |   |
| 35. Minha professora olha com “cara feia” quando o aluno está fazendo qualquer barulho                       |   |                     |   |
| 36. Minha professora procura saber o que aconteceu quando alguém falta aula                                  |   |                     |   |

| <b>Itens</b>   | <b>Nunca<br/>ou<br/>Quase<br/>Nunca</b> | <b>Às<br/>Vezes</b> | <b>Sempre<br/>ou<br/>Quase<br/>Sempre</b> |
|--|---|---------------------|---|
| 37. Minha professora fica irritada por qualquer coisa que os alunos façam  |   |                     |   |
| 38. Minha professora tenta ajudar quando um aluno fala que está com problemas na matéria   |   |                     |   |
| 39. Minha professora castiga quem não faz a tarefa   |   |                     |   |
| 40. Minha professora tenta ajudar quando um aluno fala que está com problemas em casa  |   |                     |   |
| 41. Quando muda de atividade, minha professora explica o que os alunos devem fazer   |   |                     |   |
| 42. Minha professora deixa que os colegas xinguem um aluno   |   |                     |   |
| 43. Minha professora explica de novo quando os alunos prestam a atenção, mas não entendem a matéria                              |   |                     |   |
| 44. Minha professora fala palavrões  |   |                     |   |
| 45. Minha professora fala para os alunos serem bem educados  |   |                     |   |
| 46. Minha professora tira sarro dos alunos   |   |                     |   |
| 47. Minha professora gosta quando os alunos se interessam por uma matéria nova   |   |                     |   |
| 48. Minha professora pede que os alunos sejam organizados com seus materiais   |   |                     |   |
| 49. Minha professora presta atenção na opinião dos alunos  |   |                     |   |
| 50. Minha professora olha se os alunos estão realizando as atividades que ela passou durante a aula                              |   |                     |   |
| 51. Para a minha professora, todos os alunos são importantes   |   |                     |   |
| 52. Minha professora gosta dos alunos  |   |                     |   |
| 53. Minha professora pede para os alunos estudarem mais quando as notas estão ruins  |   |                     |   |
| 54. Minha professora tira o recreio ou a aula de educação física dos alunos por qualquer comportamento deles que ela acha errado |   |                     |   |
| 55. Minha professora pede para os alunos fazerem bem feito as tarefas  |   |                     |   |
| 56. Minha professora fala mal dos alunos   |   |                     |   |

Obrigada!